

# Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa

Toimittaneet:

Jonna Jäntti Anne Kanto-Ronkanen

# ESTEETÖN OPINTOPOLKU KORKEAKOULUTUKSESSA

Toimittaneet Jonna Jäntti ja Anne Kanto-Ronkanen

Savonia-ammattikorkeakoulu  
Julkaisutoiminta  
PL 6 (Microkatu 1 B)  
70201 KUOPIO  
GSM 044 785 5023  
faksi 017 255 5014  
julkaisut@savonia.fi  
www.savonia.fi/julkaisut

© 2010 Jonna Jäntti ja Anne Kanto-Ronkanen

1. painos

Tämän teoksen kopioiminen on tekijänoikeuslain (404/61) ja tekijänoikeusasetuksen (574/95) mukaisesti kielletty lukuun ottamatta Suomen valtion ja Kopiosto ry:n tekemässä sopimuksessa tarkemmin määriteltyä osittaista kopiointia opetustarkoituksiin.

ISBN: 978-952-203-104-4 (nid.)  
ISBN: 978-952-203-106-8 (PDF)  
ISSN: 1795-0821

Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D2/1/2010

Kustantaja: Savonia-ammattikorkeakoulu, Esteetön opintopolku työelämään -projekti  
Kansikuva: Kaisa Leka  
Taitto: Tapio Aalto  
Painopaikka: Offsetpaino L. Tuovinen Ky, Kuopio 2010

# Sisällys

Johdanto .....	5
----------------	---

## OHJAUS ESTEETTÖMYYDEN TUKENA

Jonna Jäntti ja Tommi Haapaniemi Esteetön ohjaus korkeakouluissa - kysely ja koulutus .....	7
------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Anna-Leena Ruotsalainen ja Pauli Verhelä Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opettajatuutorinnista .....	17
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Susanna Järvelin Ohjauksella esteettömyyttä aikuisopiskelijan opintopolun eri vaiheisiin ...	27
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## ESTEETÖN OPPIMINEN

Elina Pekonen Esteitä opintopolulla - Opiskelijoiden kokemuksia esteistä ja esteettömyydestä Kuopion yliopistossa .....	35
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Jonna Koponen ja Katri Ruth Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun .....	47
---------------------------------------------------------------------------	----

Helmi Koukka Opiskelutulkkaukset .....	59
-------------------------------------------	----

Mirja Pesonen ja Kerttu Rönkkö Lukivaikeus ja esteetön oppiminen .....	65
---------------------------------------------------------------------------	----

Liisa Martikainen Esteetön OPS - Viittomakielentulkin koulutus tarkastelun kohteena .....	79
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

## OPINTOPSYKOLOGI KORKEAKOULUTUKSESSA

Katri Ruth Opintopsykologitoiminnan käynnistäminen ESTOPT- projektissa .....	85
Opintopsykologi opiskelukyvyn jäljillä .....	91
Opiskelijan tukeminen opintopsykologian keinoin .....	97
Johtopäätöksiä opintopsykologityöstä Esteetön opintopolku työelämään - projektissa .....	105



## Johdanto

### Esteettömästi eteenpäin

Esteetön opintopolku työelämään (ESTOPT) -projektissa esteettömyys ymmärretään laajasti fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena, kulttuurisena ja kielellisenä esteettömyytenä. Siihen liitetään myös yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Esteettömyyteen vaikutetaan monenlaisilla keinoilla ja toimenpiteillä eikä sitä lokeroida vain jonkun tai joidenkin henkilöiden toimenpiteiksi. Tämän vuoksi esteettömyyden näkökulma pitäisi näkyä kaikessa toiminnassa sekä erilaisissa ohjeissa ja viestinnässä, joita korkeakouluissa on.

Esteettömyyden rinnalla puhutaan myös turvallisuudesta, yhteisöllisyydestä, hyvinvoinnista ja erilaisten palveluiden saavutettavuudesta. Käsitteenä esteettömyys on monimuotoinen. Arkielämässä esteettömyyttä on joustava ja motivoiva ympäristö, jonne on helppo tulla ja siellä on helppo toimia. Korkeakoulussa siihen liittyy hyvä fyysinen, kulttuurinen ja sosiaalinen oppimisympäristö, josta saa tarvitsemansa opastuksen ja ohjauksen opiskeluun ja oppimiseen.

Projektin lähtökohtana on ollut etsiä keinoja, millä voitaisiin tukea monenlaisten oppijoiden opintopolkua korkeakoulussa ja sieltä työelämään. Hankkeen tavoitteissa on ollut etsiä erilaisia keinoja tunnistaa opintopolun esteet ja etsiä niihin ratkaisuja. Lisääntyvä kansainvälinen vaihto tuo myös haasteita opetukselle ja ohjaukselle. Nämä asiat ovat olleet esillä, kun projektissa on pohdittu ja etsitty toimintatapoja hyvälle ohjaukselle. ESTOPT-projektissa toiminnan painopisteenä ovat olleet erilaiset oppijat, opintojen ohjaus ja opetussuunnitelmatyö, etätulkkaukset, opintopsykologitoiminta, rakennetun ympäristön esteettömyys sekä tiedon välittäminen hyvistä käytännöistä.

Esteetön opintopolku työelämään -projektissa ovat mukana Savonia-ammattikorkeakoulu, Kuopion yliopisto sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampus. Projektia rahoittavat mukana olevat korkeakoulut sekä Euroopan sosiaalirahasto (ESR). Kaikki projektiin osallistuneet korkeakoulut ovat olleet mukana pilottikorkeakouluina myös vuosina 2005–2009 toimineessa Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hankkeessa. ESTOPT-projekti alkoi 1.1.2008 ja päättyi 31.5.2010.

Esteetön opintopolku työelämään -projektissa on työskennelty pienryhmissä eri teemoihin keskittyen. Ryhmät on koottu mukana olevien korkeakoulujen asiantuntijoista. Nämä asiantuntijat ovat omissa verkostoissaan vieneet

esteettömyyteen liittyviä asioita eteenpäin. Ryhmät ovat järjestäneet koulutusta sekä tutustuneet erilaisiin kansallisiin ja kansainvälisiin toimintatapoihin.

ESTOPT-projektissa on selvitetty korkeakoulujen fyysisiä esteitä, joiden korjaaminen on otettu huomioon rakennusten saneerausten yhteydessä ja uuden suunnittelussa. Projektin aikana on tehty erilaisia kokeiluja, joiden perusteella toimintaa kehitetään eri korkeakouluissa. Opettajille on järjestetty koulutusta ohjauksesta. Opiskelijajärjestöjen kanssa on tehty yhteistyötä ja opiskelijoille on järjestetty tilaisuuksia, joissa on keskusteltu opiskeluun liittyvistä haasteista. Savonia-ammattikorkeakoulussa on opintopsykologi pitänyt opettajille Oppiva verkosto -ryhmiä, joissa on keskusteltu opettajien työssään kohtaamista haastavista tilanteista. Oppiva verkosto -ryhmissä on jaettu hyviksi koettuja käytäntöjä tai luotu uusia toimintamalleja, joiden avulla voisi haastavat tilanteet selvittää. Keväällä 2010 järjestetään vielä koulutusta ja tehdään rakennetun ympäristön kartoituksia.

Projektin aikana 1.1.2010 alkavaan Itä-Suomen yliopistoon on perustettu kaksi opintopsykologin tointa sekä Savonia-ammattikorkeakouluun yksi opintopsykologin toimi.

Tässä julkaisussa keskitytään käytännönläheisesti esteettömän ohjauksen ja opetuksen haasteisiin, opintopsykologitoiminnan kokeiluihin sekä tehtyihin selvityksiin. Keskeisiksi asioiksi artikkeleissa nousevat henkilökohtainen opintosuunnitelma, opettajien antama ohjaus ja neuvonta, varhainen puuttuminen ja puheeksi ottaminen sekä tiedottaminen. Näitä asioista tukemaan tarvitaan yhdenmukaisia ohjeita ja toimintamalleja organisaatioiden sisällä, jotta opiskelijat olisivat yhdenvertaisessa asemassa eri kampuksilla. Artikkeleissa esille tuotuja hyviä toimintamalleja ollaan siirtämässä korkeakoulujen ohjeisiin ja käytäntöihin. ESTOPT-projektin muista tuloksista voi lukea hankkeen verkkosivuilta osoitteesta [www.savonia.fi/esteettomyys](http://www.savonia.fi/esteettomyys).

Anne Kanto-Ronkanen  
ESTOPT-projektin projektipäällikkö  
TtM, lehtori, toimintaterapia

Jonna Jäntti ja Tommi Haapaniemi

## **Esteetön ohjaus korkeakouluissa – kysely ja koulutus**

### **Kohti esteetöntä opetussuunnitelmaa ja opiskelijan ohjausta**

Opiskelijoiden opintoprosessin yhdenvertaisen ohjauksen ja tuen toteutuminen ovat esteettömän opetussuunnitelman ja ohjauksen lähtökohtia. Erityisiä haasteita niiden toteuttamisessa selvitysten perusteella ovat muun muassa opintojen aloitusvaiheen ohjaus, erilaisten ja joustavien opiskelutapojen mahdollisuus sekä varhainen puuttuminen opintojen ongelmatilanteissa. Esteetön opintopolku työelämään -projektin tavoitteena on ollut tukea toimintamallien luomista esteettömän opetussuunnitelmatyön ja ohjauksen toteuttamiseksi. Projektissa perustettu Esteettömyys opetuksen suunnittelussa -työryhmä on pyrkinyt löytämään ja kehittämään hyviä käytäntöjä ja menetelmiä henkilökohtaiseen opiskelun suunnitteluun, ohjaukseen ja opetussuunnitelmien tekemiseen. Esittelemme tässä artikkelissa projektissa toteutetun ohjauksen esteettömyyskyselyn ja -koulutuksen tuloksia.

### **Esteettömyys opetuksen suunnittelussa -työryhmä: kehittämistä ja koulutusta**

Esteettömyys opetuksen suunnittelussa -työryhmä aloitti yhteisen työskentelyn tammikuussa 2009. Sitä ennen osa työryhmän jäsenistä oli jo aloittanut oman työnsä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Työryhmä rajasi työskentelynsä kohteen erityisesti opetussuunnitelman kehitystyöhön, henkilökohtaisiin opintosuunnitelmiin (HOPS) ja opiskelijan ohjaukseen, vaihtoehtoisin suorittamistapoihin ja opiskelun esteiden varhaiseen tunnistamiseen.

Työryhmän keskeisiksi toimintatavoiksi päätettiin jäsenten omien kehittämishankkeiden yhteinen edistäminen ja artikkelien julkaiseminen niistä (tässä julkaisussa) sekä tutustuminen kunkin jäsenen ”kotioppilaitoksen” esteettömyyskäytäntöihin konkreettisesti. Toimintatavaksi päätettiin myös oppilaitosten henkilöstölle suunnattujen opetuksen ja ohjauksen esteettömyyskyselyn ja -koulutuksen toteuttaminen. Opettajien koulutuksella vastattiin hankkeen tavoitteisiin tukea opettajia tunnistamaan opiskelun kriittisiä vaiheita opiskeluprosessissa. Kuopion yliopiston oppimiskeskus vastasi käytännössä kyselyjen ja koulutusten suunnittelusta ja toteuttamisesta. Opiskelijan ohjauksen esteettömyyttä koskevan kyselyn tarkoituksena oli ohjata sitä seuranneen ohjauksen esteettömyyskoulutuksen käytännön toteutusta ja esimerkiksi oppimistehtävien sisältöä.





## Kysely ohjauksen esteettömyydestä: opettajien käsitykset ja koulutustarpeet

*”Esteettömässä korkeakoulu yhteisössä jokaisen yhteisöön kuuluvan työskentely sujuu. Ylipääsemättömiä esteitä ei synny sen enempää konkreettisista kynnyksistä kuin asenteistakaan.”* (Tahkokallio 2007.) Tieto ja kokemukset erilaisten opiskelijoiden ohjauksesta muokkaavat asenteita ja sen vuoksi kyselyssä selvitettiin erityisesti ohjaajina toimivien henkilöiden kokemuksia ja käsityksiä esteettömyyden toteutumisesta ohjaustilanteissa. Osana esteettömyyskyselyä tarkasteltiin myös opettajien ja ohjaajien käsityksiä yhdenvertaisuuden toteutumisesta opetus- ja ohjaustilanteissa. Kyselyssä käytettiin osaltaan samoja kysymyksiä, kuin vuonna 2006 Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Kuopion yliopistossa toteutetussa selvityksessä (Tuovinen 2006). Siinä ohjaukseen liittyen selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia suosimisesta ohjauksessa, tasapuolisesta kohtelusta ryhmäohjaustilanteissa sekä ryhmiin jakamisesta. Selvityksen mukaan noin viidesosa opiskelijoista oli kokenut, että joitain opiskelijoita suositetaan ohjauksen antamisessa ja 6-10 % opiskelijoista oli kokenut epätasa-arvoista kohtelua ryhmäopiskelutilanteissa.

Kysely suunniteltiin selvittämään opettajien ja ohjaajien käsityksiä ja koulutustarpeita. Tavoitteena oli saada perustietoa hankkeen Esteetön opintojen ohjaus -koulutuksen koulutussuunnittelua varten. Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun opettajien ja ohjaajien käsityksiä esteettömyydestä ei ollut aiemmin juurikaan selvitetty. Kyselystä haluttiin kuitenkin kevyt vastata ja esteetöntä ohjausta koskevat kysymykset esitettiin samassa kyselyssä lukivaikeuksia kartoittavan kyselyn kanssa. Kyselyn lukivaikeusosuus esitellään Pesosen ja Rönkön artikkelissa tässä julkaisussa.

Hankesuunnittelija lähetti Opiskelijan opintopolun esteettömyys -kyselyn (liite 1) Kuopion yliopiston opettajille ja Savonia-ammattikorkeakoulun opettajille ja ohjaajille. Kysely toteutettiin verkkokyselynä yliopiston oppimiskeskuksen ylläpitämällä Lotta-lomakeohjelmalla. Se oli avoinna 13.–31.3.2009 välisenä aikana. Pyyntö kyselyyn vastaamisesta lähetettiin sähköpostin kautta kumpaankin koulutusorganisaatioon.

## Kyselyn tulokset, kokemuksia ja käsityksiä esteettömyydestä

Kyselyyn vastasi yhteensä 88 vastaajaa, Kuopion yliopistosta 36 ja Savonia-ammattikorkeakoulusta 52 vastaajaa. Vastaajista 85 toimi opettajana tai opettajatuutorina. Suurin osa heistä toimi myös opinnäytetöiden ohjaajina, yliopistovastaajista 81 % (n=29) ja ammattikorkeakouluvastaajista 86 % (n=44). Alle puolet (n=40) vastaajista toimi henkilökohtaisen opintosuunnitelman ohjaajana

eli HOPS-ohjaajana. HOPS-ohjauksen suhteen vastaajien profiilit erosivat organisaation mukaan siten, että ammattikorkeakouluvastaajista HOPS-ohjaajina toimi 63 % (n=31), mutta yliopistovastaajista vain 25 % (n=9).

Puolet vastaajista (51 %, n=44) oli kokenut erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamisen vaikeana ja puolet (52 %, n=45) koki myös tarvitsevansa koulutusta asiassa. Esteettömän ohjauksen tukiverkosto tunnettiin heikosti (16 %, n=14). HOPS-ohjaajina toimivat opettajat (23 %) tunsivat kuitenkin verkoston muita ohjaajia (7 %) paremmin. Ohjaustilanteissa erityisen haastavana oli koettu omien tietojen ja taitojen puute, minkä nähtiin vaikuttavan myös asenteisiin. Erityisenä haasteena esille tuli vuorovaikutus ja opiskelijan kohtaaminen, esimerkiksi silloin kun opiskelija ei tunnista opiskeluvaikeutta tai mielenterveysongelmaa. Haastavana koettiin myös ajan puute suhteessa tilanteen vaatimaan työmäärään. Muutama vastaaja koki myös, että on joutunut tinkimään opetuksen tavoitteista.

Melko pieni osa vastaajista 9 % (n=8) oli kokenut, että joitakin opiskelijoita suosittiin ohjauksen antamisessa, 7 % (n=6) oli kokenut ryhmien eriarvoista kohtelua ryhmäohjaustilanteissa ja 5 % (n=4) epätasa-arvoista ryhmiin jakamista. Avoimissa vastauksissa esitettiin joitakin kehittämistarpeita ja -menetelmiä. Keskeisinä kehittämismenetelminä nähtiin ohjaushenkilöstön ja oppilaitosyhteisöjen opiskelun ja ohjauksen yhdenvertaisuuskoulutus, toimintaohjeet ja toiminnan arviointi, kuten myös opettajien verkostoituminen ja tiedonvaihto. Yhdenvertaisuuden toteuttamisesta käytännön ohjaustilanteissa esitettiin useita käsityksiä. Tosin vastaajien käsitykset yhdenvertaisuuden toteuttamisesta ohjauksessa erosivat toisistaan selkeästi. Esimerkiksi siinä, tarkoittaako yhdenvertaisuus samaa määrää ja samanlaatuista ohjausta kaikille vai ohjauksen yksilöllistä toteutusta opiskelijan tarpeista lähtien, oli havaittavissa vastakkaisia käsityksiä vastaajien välillä.

### **Esteettömyys opintojen ohjauksessa -koulutus: verkostoja, käytäntöjen jakamista ja toimintaohjeita**

Esteettömyys opintojen ohjauksessa -verkkokoulutus (2 op) toteutettiin 1.4.–7.6.2009 Kuopion yliopiston oppimiskeskuksen toimesta. Opiskelu tapahtui pääosin Moodle-oppimisympäristössä ja siihen liittyi myös kaksi lähitapaamista. Koulutukseen osallistui 20 Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun ohjausta antavaa henkilöä.

Koulutuksen tavoitteena oli antaa ohjaushenkilökunnalle välineitä edistää esteettömyyttä omassa työssään ja työyhteisössään. Ohjaajat pohtivat opintojen ohjauksen käytäntöjä esteettömyysnäkökulmasta ja kehittivät kykyä ohjata ja tukea erilaisen opiskelijan oppimisprosessia. Koulutuksessa pyrittiin myös edistämään



kollegiaalista toimintakulttuuria eli keskinäistä ammatillista yhteistyötä, jolle on ominaista yhdessä tekeminen, kollegiaalinen pohdinta tai oman toiminnan arviointi (vrt. Savonmäki 2007, 33). Kollegiaalista verkostoitumista tuettiin sekä luomalla yli yksikkö- ja laitosrajojen ulottuvia oppimisryhmiä että toteuttamalla tehtävät tätä toimintaa tukevaksi.

## Koulutuksen oppimistehtävien tuloksia

Koulutuksessa tarkasteltiin ohjauskäytänteitä ja -kokemuksia erilaisten opiskelijoiden kanssa omakohtaista kokemusta tarkastellen. Koulutukseen osallistuneet muistelivat työuraltaan tilannetta, jossa olivat antaneet ohjausta erilaiselle opiskelijalle, ja kuvasivat sen kokonaisuudessaan keskittyen ohjausnäkökulmaan. Kuvatut tilanteet jaettiin opintopolun mukaisesti alku-, keski- ja loppuvaiheeseen. Ne käsittelivät monipuolisesti erilaisia opiskelijan tilanteita; muun muassa aikuisopiskelua, esiintymispelkoa, mielenterveys- ja huumeongelmia. Kuvatut tilanteet antoivat koulutukseen osallistuneille laajan kokonaiskuvan siitä, mistä tekijöistä koko opintopolun ohjaus koostuu ja mitkä ovat sen kriittisiä pisteitä. Esteettömän opintopolun kriittiset pisteet mukailivat edellä mainittuja alku-, keski- ja loppuvaihetta. Näihin vaiheisiin lisättiin myös opintoihin hakeutumisvaihe, jonka esteettömyyteen ei koulutukseen osallistuneiden mielestä riittävässä määrin kiinnitetä vielä huomiota. Tässä vaiheessa opiskelija on vielä yhteisön ulkopuolinen, jonka vuoksi nähtiin, että hänellä on erityisen suuri kynnys pyytää apua ja ohjeita täysin vieraasta ympäristöstä.

HOPSin rooli esteettömän opintopolun tukena nähtiin merkittävänä. Sen avulla voidaan yhdistää eri toimijat, resurssit ja opiskelijan tarpeet. HOPS toimii parhaiten esteettömyyden kehittämisvälineenä, kun se on rutiniikäytössä kaikilla opiskelijoilla, ja HOPSin esille tuomiin ongelmakohtiin etsitään yhdessä opiskelijan ja muun henkilökunnan kanssa aktiivisesti ratkaisuja. Erilaiselle opiskelijalle HOPS tuo keinoja tuoda esille ja dokumentoida jäsentyneesti omaa tilannettaan sekä mahdollisuuden systemaattiseen keskusteluun ohjaajan kanssa. Toimiva HOPS edellyttää, että opiskelija uskaltaa kertoa avoimesti ohjaajalleen opintopolkuunsa ja elämäänsä vaikuttavista asioista. Vastaavasti ohjaajalla on oltava kykyä luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen, herkkyyttä niin sanotun sanattoman viestinnän huomioimiseen ja vaikeiden asioiden keskusteluun nostamiseen. HOPSin aktiivinen päivittäminen nähtiin tärkeänä, jolloin voidaan huomioida vamman, sairauden tai muun elämäntilanteen vaikutus opintoihin siten, että opiskelijalle voidaan suunnitella oma opintotahti, järjestelyt ja ylimääräiset oppimistilanteet riippuen koulutusalaista. Eräässä tehtävässä tuli esille myös se, että HOPSin sisältämiä tietoja tulisi olla mahdollista jakaa tarkoituksenmukaisesti ja opiskelijan luvalla eri opettajien kesken, mikäli opiskelijan tilanne sitä vaatii.

Koulutuksen tehtävien pohjalta luotiin kumuloituvasti kunkin ohjaajan oma toimintaohje. Tehtävän tavoitteena oli arvioida ja kehittää ohjausta, sen suunnittelua ja kirjaamista. Tässä yhteydessä pohdittiin muun muassa ohjaajan vastuuta, velvollisuuksia sekä verkostoa monenlaisten oppijoiden ohjauksessa. Tarkoituksena oli luoda ensimmäinen luonnos toimintaohjeesta, jota ohjaajat voivat täydentää erilaisten ohjaustilanteiden jälkeen myöhemminkin.

Toimintaohjeista tuli esille se, että erilaisen opiskelijan opiskelun esteitä pyritään poistamaan yhdessä keskustellen, erityisjärjestelyistä sopien sekä hyödyntäen ohjauksen muuta tukiverkostoa. Ohjaajalla koetaan olevan vastuu ja velvollisuus ohjata ja tukea opiskelijaa niissä asioissa, jotka vaikuttavat opiskelijan oppimiseen, opintojen etenemiseen ja valmistumiseen.

Toimintaohje-tehtävässä tuli esille se, kuinka tärkeää on kuunnella opiskelijan omaa mielipidettä siitä, miten hän kokee selviytyvänsä kurssista sen normaalien suorituskäytäntöjen mukaisesti ja minkälaisia erityiskäytäntöjä hän itse tahtoi noudatettavan. Opettajan on otettava opiskelijan toiveet ja mielipiteet huomioon, mutta toisaalta on myös muistettava, ettei oppimistavoitteista voi joustaa. Opettajalla on kuitenkin vastuu siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa sama osaamistaso kuin muillakin opiskelijoilla. Toisaalta opettajan on myös huolehdittava siitä, etteivät yksittäisen opiskelijan vaatimat erityisjärjestelyt kuormita häntä kohtuuttomasti; opettajankin on hyvä huomioida oma jaksamisensa.

Osassa tehtäviä tuli selvästi esille epävarmuus ohjaajan toiminnan rajoista. Mihin asti opiskelijaa on ”*kannateltava*”? Ja millaisin keinoin sitä ohjaajana voi tehdä? Kun ohjaajan oma toimintaraja tulee vastaan, opiskelijaa ei saa jättää yksin ongelmiansa kanssa. Tällaisessa tilanteessa oppimisen esteet voivat kasautua liian suuriksi ja pahimmassa tapauksessa jumiuttaa opinnot kokonaan. Ohjaajalla on velvollisuus ohjata opiskelija eteenpäin taholle, joka osaa antaa tilanteeseen sopivaa ohjausta. Ohjaajan velvollisuus on siis tuntea opiskelijan ohjausverkosto ja verkoston eri toimijoiden vastuualueet niin hyvin, että hän osaa lähettää opiskelijan saamaan apua oikeasta paikasta. Ohjaaja ei ole opiskelijan kanssa yksin, vaan tukena on varsin laaja ohjausverkosto (ks. liite 2). Ohjausverkoston tunteminen auttaa myös määrittämään omaa vastuualuetta opiskelijan ohjauksessa.

Koulutukseen osallistuneiden pohdinnoissa tuli esille, että etenkin yliopistolla suurien opiskelijaryhmien laitoksissa ohjaus koetaan esteettömyys-näkökulmasta pirstaleiseksi ja sen nähdään toteutuvan rakenteellisesti hallinnon näkökulmasta. Ohjauksen linjakuus on tässä mielessä paikoin puutteellista. Suurimmissa laitoksissa, joissa ohjaajia saattaa olla jopa yli kaksikymmentä, nähtiin haastavana saada ohjaajat lähemmäksi ja näkyvämmäksi opiskelijoille.



## Pohdintaa

Kyselyyn vastanneista opettajista vain 9 % oli kokenut, että joitain opiskelijoita suositetaan ohjaustilanteissa, kun puolestaan Tuovisen (2006) selvityksessä 20 %:lla opiskelijoista oli vastaavia kokemuksia. Tosin ohjaajien välillä käsitys yhdenvertaisuuden toteuttamisesta erosi vastaajien kesken. Toiset vastaajat olivat sitä mieltä, että yhdenvertaisuus tarkoittaa samaa määrää samanlaista ohjausta kaikille, ja toiset sitä mieltä, että yhdenvertaisuus toteutuu huomioimalla yksilölliset tarpeet ja mitoittamalla ja suuntaamalla ohjaus sen mukaisesti. Kummassakin selvityksessä tuli esiin se, että hiljaiset opiskelijat ovat vaarassa jäädä ilman tarvitsemaansa ohjausta.

Kyselyn tarkoituksena oli selvittää ohjaajien ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia esteettömyydestä ohjaustilanteissa hankkeen toiminnan suuntaamiseksi sekä ohjaajille suunnatun esteettömyyskoulutuksen sisältöjen ja toteutuksen suunnittelua varten. Kyselystä saatujen tulosten perusteella Esteettömyys opintojen ohjauksessa -koulutuksen tehtäväksi muodostui antaa opiskelijan kohtaamisen valmiuksia, lisätä ohjaajien tietoja ja taitoja, tukea toimintaohjeiden laatimista sekä opettajien ja ohjaajien verkostoitumista korkeakouluopiskelijan esteettömyyden toteuttamisessa.

Koulutus onnistui osaltaan vastaamaan kyselyssä esiintyneisiin toiveisiin, sillä koulutukseen osallistuneet pitivät yhtenä tärkeimmistä koulutuksen anneista kollegiaalista verkostoitumista. Koulutuksen aikana osallistujat saivat myös jäsennettyä omaa ymmärrystä esteettömyydestä ja peilattua sitä oman ryhmänsä näkemyksiin. Koulutuksen aikana tunnistettiin, että eri organisaatioissa ja eri tehtävissä työskentelevien henkilöiden ajatuksissa ja pohdinnoissa on samanlaisia piirteitä, mutta laitoksien/yksiköiden ohjauksien toimintatavat ovat kuitenkin hyvin erilaisia. Opintojen ohjauksen esteettömyyttä voisi kehittää toimintatavoiltaan yhtenäisemmäksi, jotta ohjaajan vastuut, tehtävän rajat ja velvollisuudet olisivat kaikille paremmin selvillä.

## Lähteet

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa – mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavana www-muodossa: <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7849/T023.pdf> (Luettu 30.9.2009)

Tahkokallio, P. 2007. Esteettömyys - sanohan se selvästi. Teoksessa A. Nyman & K. Pirinen. Esteetön korkeakouluopiskelu – ammattikorkeakoulut ja yliopistot. Helsinki: Opetushallitus, 8-9.

Tuovinen, K. 2006. Yhdenvertaisuus puntarissa - opiskelijan puheenvuoro: opiskelijoiden kokemuksia yhdenvertaisuuden toteutumisesta Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Kuopion yliopistossa. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 1/2006. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.

KM Jonna Jäntti toimii suunnittelijana Kuopion yliopiston oppimiskeskuksessa. Hän toimi ESTOPT-projektissa Esteettömyys opetuksen suunnittelussa -työryhmässä tehtävänäään suunnitella koulutuksia Kuopion yliopiston opetus- ja ohjaushenkilökunnalle. Hän on pyrkinyt poistamaan opiskelun esteitä myös kehittämällä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelyjä. Jäntti on aikaisemmin toiminut tuntiopettajana Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Jyväskylän yliopistossa.

TtM Tommi Haapaniemi työskentelee Kuopion yliopiston oppimiskeskuksessa. Hän on toiminut oppimiskeskuksessa yliopistopedagogiikan suunnittelijana sekä yliopisto-opiskelijan ohjauksen ja opetuksen kehittämisen hankkeissa suunnittelijana ja projektipäällikkönä.



## LIITE I. Kyselylomakkeen saate ja esteettömän ohjauksen kysymykset

### Opiskelijan opintopolun esteettömyys -kysely

Esteettömyydellä tarkoitetaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön toteuttamista siten, että jokainen voi ominaisuuksistaan riippumatta toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa. Erilainen oppija voi olla opiskelija, jolla on oppimisvaikeuksia tai hän on opinnoissaan viivästynyt opiskelija, jonka opintojen viivästymisen syynä ovat todetut oppimisvaikeudet.

Tällä kyselyllä pyritään selvittämään ohjauksen esteettömyyttä sekä opiskelijan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Kysely toteutetaan Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun opettajatuutoreille, hops-ohjaajille ja opinnäytetöiden ohjaajille. Kysely on Esteetön opintopolku työelämään -hankkeen (ESR) toteuttama.

Lisätietoja:

Jonna Jäntti  
oppimiskeskus  
Kuopion yliopisto  
jonna.jantti(at)uku.fi

### TAUSTATIEDOT

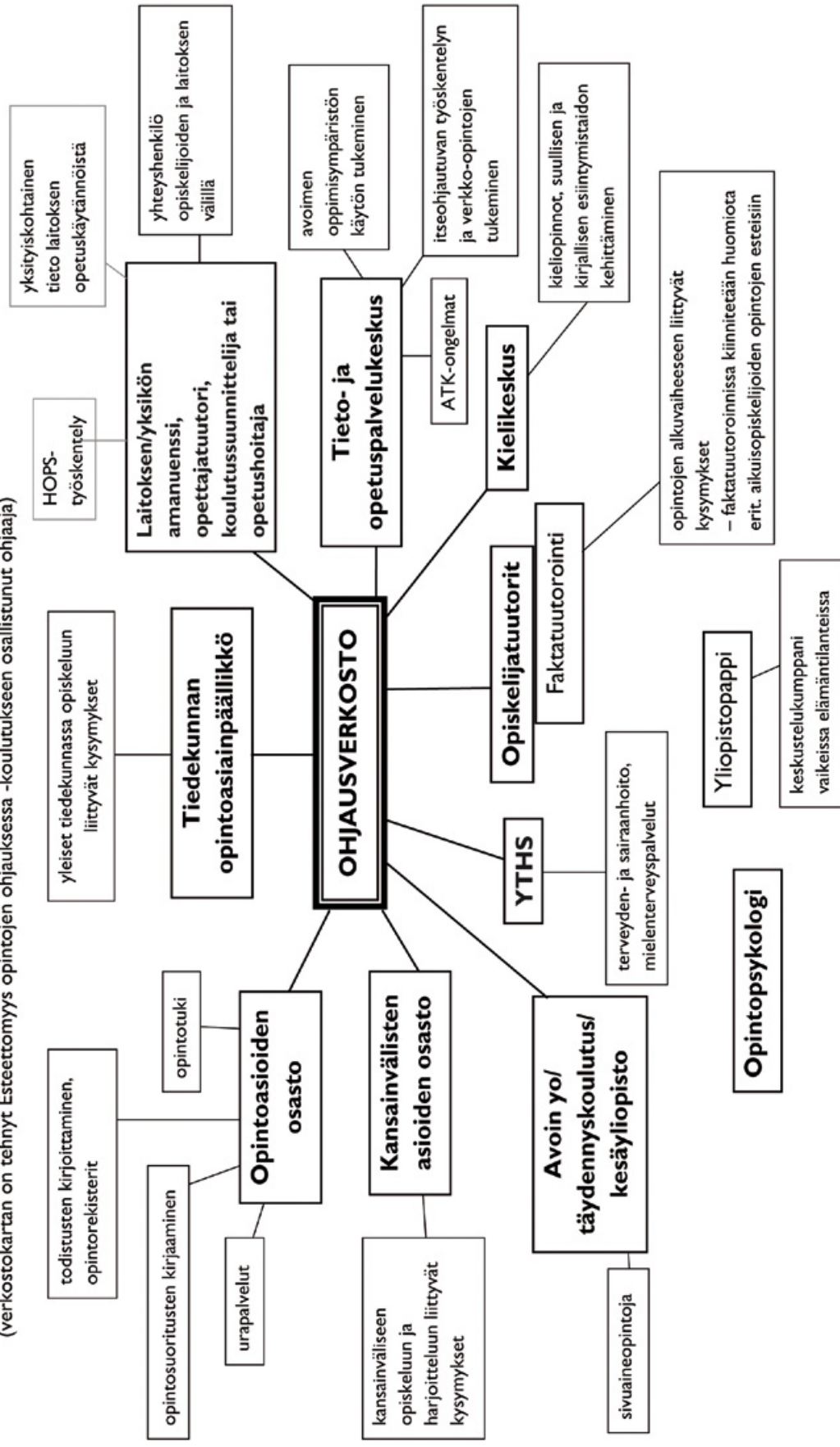
- |                                          |            |
|------------------------------------------|------------|
| 1. Koulutusala                           |            |
| 2. Olen opettaja/opettajatuutori         | kyllä / en |
| 3. Teetän kursseillani kirjoitustehtäviä | kyllä / en |
| 4. Olen HOPS-ohjaaja                     | kyllä / en |
| 5. Ohjaan opinnäytetöitä                 | kyllä / en |

### YLEISTÄ ESTEETTÖMÄSTÄ OHJAUKSESTA

6. Oletko kokenut erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamisen vaikeana?  
kyllä / en / en osaa sanoa
7. Mikä kyseisissä tilanteissa on ollut erityisen haastavaa?
8. Oletko kokenut laitoksellasi/työyhteisössäsi/koulutusohjelmassasi, että...  
...joitakin opiskelijoita suositaan ohjauksen antamisessa.  
kyllä / en / en osaa sanoa  
...ryhmäohjaustilanteissa ryhmiä ei kohdella tasapuolisesti.  
kyllä / en / en osaa sanoa  
...ryhmiin jakaminen tapahtuu epätasa-arvoisesti.  
kyllä / en / en osaa sanoa
9. Miten mielestäsi opiskelijoiden yhdenvertaisuutta ohjauksessa tulisi käytännössä kehittää?
10. Tunnetko esteettömään opiskelijan ohjaamiseen kuuluvan verkoston?  
kyllä / en / en osaa sanoa
11. Tarvitsisitko koulutusta erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan ohjaamiseen?  
kyllä / en / en osaa sanoa



LIITE 2. Ohjausverkosto Kuopion yliopistossa  
(verkostokartan on tehnyt Esteettömyys opintojen ohjaukseen osallistunut ohjaaja)







” Ei esteitä/muureja toisiin nähden

---

Anna-Leena Ruotsalainen ja Pauli Verhelä

## **Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja opettajatuutorinnista**

### **Taustaa tutkimukselle**

Ammattikorkeakoulupedagogiikassa ohjaus on keskeinen osa-alue sekä varsinaisen opinto-ohjauksen muodossa että opintojaksotasolla. Ammattikorkeakoulussa oppiminen painottuu sekä tutkivaan että kehittävään suuntaan: tutkivassa oppimisessa painotus on uuden tiedon löytämisessä ja kehittävässä oppimisessä työelämän kehittäminen osana työelämässä tapahtuvaa uusien työkäytäntöjen opiskelua (Kotila 2003, 9). Ammattikorkeakoulun roolin vahvistuminen paikallisena, alueellisena ja yhteiskunnallisena toimijana on yksi opinto-ohjauksen kehityshaasteista (Helander 2005, 5). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 (OPM 2004) nostetaan opintojen ohjauksen kehittäminen yhdeksi koulutusjärjestelmän keskeiseksi kohteeksi.

Yksilöllistyvät oppimispolut ja paine opintojen suorittamiseen säännönmukaisessa ajassa on haaste ohjaukselle. Opiskelijan ammatillisen asiantuntijuuden sekä persoonallisen kasvun myötä korostuu henkilökohtainen ohjaus (Rinnekalio 2002, 48). Joka kymmenennen, joissakin koulutusohjelmissa huomattavasti useammankin opintonsa aloittaneen opiskelijan keskeyttäminen on viime vuosina ollut tavallista ja keskimäärin vain noin 2/3 opiskelijoista on saanut tutkintonsa valmiiksi suunnitellussa normiajassa (Kolehmainen 2002, 7; Seinä 2002a, 16–17). Nykyinen opiskelijoiden saama ohjaus on varsin pirstaleista: ohjausta antavat opiskelijatuutorit, ura- ja rekrytointipalvelusta vastaavat, opintotoimiston opintoasiainsihteerit, uraohjaajat, valmentajat, neuvontapisteet, opettajat, opettajatuutorit, ryhmäohjaajat, luokanvalvojat, koulutusohjelmajohtajat, koulutus- ja kehittämispäälliköt, linjanjohtajat, suuntautumisvaihtoehtovastaavat, opintoasianpäälliköt ja opinto-ohjaajat (Olkinuora 2002, 9). Korkeakoulujen ratkaisut opintojen ohjauspalveluiden organisoinnissa vaihtelevat ja ohjausta antavan henkilökunnan työnjako on usein selkiytymätön, nimikkeistö kirjavaa, koulutustausta vaihtelee ja opinto-ohjaajan koulutukseen omaavia opettajia kaivattaisiin lisää. Ohjauspalvelut eivät muodosta kokonaisuutta vaan saattavat jäädä irrallisiksi toiminnoiksi. (Seinä 2002b, 16–17.) Oppimisen edistymisessä tärkeintä on opiskelijoiden motivaatio ja halu opiskella. Opettajalla, opetusjärjestelyillä ja opetusympäristöllä on suuri merkitys tähän. (Kolehmainen 2002, 8.)



## Tutkimuksen toteutus ja tulokset

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden sekä matkailu- ja ravitsemustieteiden ensimmäisen vuoden opiskelijat, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuoden 2008 aikana ( $n=315$ ). Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna sähköisenä lomakekyselynä, jossa kysymysten teemoina olivat taustatiedot (kysymykset 1-9), opetus ja oppiminen (kysymykset 10-18) sekä opintojen suunnittelu ja opintojen ohjaus (kysymykset 19-37). Kysymysten pohjana käytettiin Kuopion yliopistossa tehtyä Miten menee fuksit 2007? -kyselyä (Stigell 2008), jota muokattiin ammattikorkeakoulun opiskelijoille sopivaksi. Kyselyn ajankohta oli tammi-helmikuu 2009 ja vastauksia saatiin kaikkiaan 75 eli vastausprosentiksi tuli 24 %.

Taustatietokysymysten (1-9) mukaan kyselyyn vastanneista naisia oli 88 % ja miehiä 12 %. Vastanneiden opiskelijoiden keski-ikä oli 24 vuotta. Ylioppilaita oli vastanneista 65 %, toisen asteen koulutus oli 13 %:lla, ammattitutkinto 11 %:lla, toinen ammattikorkeakoulututkinto 8 %:lla sekä yliopistotutkinto 3 %:lla. Vastanneista 92 % koki olevansa haluamallaan alalla. Opiskelijoista 8 % eivät olleet varmoja siitä, ovatko oikealla alalla. Vastanneista 76 % eivät harkinneet opintoalan vaihtoa. Opiskelijoista 24 % mietti opintoalan vaihtoa, koska nykyisten opintojen sisältö oli osoittautunut pettymykseksi, opiskelija ei tiennyt riittävästi koulutusalan sisällöstä tai koulutusohjelman työllistymisnäköymistä. Myös toinen opintoala ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa kiinnosti enemmän. Opiskelijat käyttivät viikoittain opiskeluun aikaa keskimäärin 21–40 tuntia ja suurin osa vastanneista ei käynyt töissä (60 %) opiskelujen ohessa.

Kysymyksissä 10-18 selvitettiin opetukseen, oppimiseen ja opiskeluilmaperiin liittyviä kokemuksia. Opettajien asiantuntemuksen 72 % vastaajista koki hyväksi ja 13 % korkeatasoiseksi. Opiskelijat kokivat, että 96 %:lla opettajista oli keskinäinen tai parempi ammattitaito.

Opettajien lähestyttävyyteen opiskelijat ( $n=10$ ) kommentoivat, että opettajat olivat kiireisiä, ylimielisiä tai tyljiä. Opetuksessa korostettiin liikaa itseohjautuvuutta ja opettajan asenne ja persoona vaikutti paljon. Opiskelija ei uskaltanut lähestyä opettajaa. Kysymyksissä 15 ja 16 selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten heitä on kannustettu kriittiseen ajatteluun, oman mielipiteen ilmaisuun ja/tai keskusteluun. Vastausten mukaan opiskelijat eivät olleet kokeneet saaneensa kannustusta kriittiseen ajatteluun.

*”Ei ole tullut sellaista tunnetta, että kannustettaisiin ajattelemaan kriittisesti.”*

Joidenkin opiskelijoiden mielestä oppimistilanteissa oli niukasti vuorovaikutusta, opiskelijoiden oma mielipide tyrmättiin helposti, opettajat eivät viritelleet keskustelua eivätkä kuunnelleet opiskelijan mielipidettä.

*”Jos jostain asiasta sanoo ns. kärkekään mielipiteen ja saa aikaan opettajalle ei-toivotun keskustelun, välillä tuntuu, että tulee leimatuksi hankalaksi opiskelijaksi.”*

Opiskeluilmapiiristä kertoo seuraava opiskelijan suora lainaus:

*”Eräs opettaja masentaa olemuksellaan.”*

Opiskelijoista 20 ilmoitti, ettei heillä ollut oppimisvaikeuksia. Vastaamatta jätti 30 opiskelijaa. Vastanneista opiskelijoista (n=25) osa koki, että heillä on vaikeuksia opiskelussa. Koettiin, että esimerkiksi oppitunneilla oli kiire, jolloin ei ehtinyt kirjoittamaan luentoja muistiin, mikä hankaloitti oppimista. Myös vieraskielisen materiaalin omaksumisessa moni vastaaja koki vaikeuksia. Joillakin opiskelijoilla oli lukemisen ja kirjoittamisen häiriö, keskittymisen vaikeutta tai turhautumista opetettavaan asiaan, jotka vaikeuttivat opiskelua. Ajan riittäminen ja ajankäytön hallinta tulivat vastauksista esille vaikeuksina. Myös sopivan opiskelutekniikan löytäminen koettiin haasteena.

Kyselyn kysymykset 19–37 liittyivät opintojen suunnitteluun ja opintojen ohjaukseen. Näillä kartoitettiin opiskelijan omaa aktiivisuutta ja panostusta opintojen suunnitteluun, ohjaustarpeen tunnistamista, ohjaukseen hakeutumista ja ohjauspalvelujen ”löytämistä” sekä ohjauksen käytännön toteutusta.

Kaikki opiskelijat eivät olleet saaneet aikaiseksi perehtyä opinto-oppaaseen ensimmäisen opintovuoden aikana. Opinto-ohjauksen koki riittämättömäksi 30 vastaajaa (n=75). Syinä tähän mainittiin muun muassa seuraavat: tiedotus ei toiminut, tiedonsaanti oli sekavaa, tuutoropettaja ei ollut juurikaan ohjauksessa mukana, ohjaus ja infot olivat jatkuvasti myöhässä.

*”Monet asiat olivat epäselviä ja kysyttäessä sanottiin, että pitää olla itseohjautuva ja ottaa itse selvää.”*

*”Kysymyksiini ei ole vastattu tai vastaus on ollut ’ajattelepa ite’ tai ’en tiedä.’”*

*”Opintojen ohjausta ei mielestäni ole ollut laisinkaan.”*

*”Koska opettajat kuvittelivat, että kyllä joku muu kertoo niille ja sitten kun kysyy niin kukaan opettaja ei tiennyt mistään mitään - epätietoisuus toi turhia paineita ja stressiä.”*



Opettajatuutorin kanssa järjestettyä aikaa pidettiin liian vähäisenä. Lisäksi ongelmana koettiin aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ongelmat.

Opiskelijat odottavat, että henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) tehdään yhdessä luokan tai opettajan kanssa. Vastaajista 24 koki, etteivät he olleet saaneet riittävästi tietoa ja tukea HOPSin tekemiseen: tietoa ja ohjausta ei ollut saatu riittävästi eikä vastauksia kysymyksiin HOPSin teosta. Toisaalta opiskelijat olivat saaneet vertaistukea omalta ryhmältään sekä vanhemmilta opiskelijoilta.

Opiskelijat, jotka vastasivat ”ei” opinto-ohjauksen saatavuutta koskevaan kysymykseen (nro 9) eivät yksinkertaisesti tienneet mistä ohjausta oli saatavilla.

Kysymyksessä 27 haettiin tilanteita, joissa opiskelija oli hakenut ohjausta, mutta ei ollut sitä saanut. Vastanneiden mukaan he eivät olleet saaneet vastauksia esittämiinsä kysymyksiin, opettaja ei aina ole ollut paikalla ja ”*opiskelijaa pompoteltiin henkilöltä toiselle ja kaikki väittivät ettei asia kuulu heille*”.

Vastaajien mielestä opintojen ohjauksesta olisi voinut olla enemmän tietoa saatavilla (18 mielipidettä). Yksilöityä puutetta ei esitetty. Lähes kaikki opiskelijat tiesivät kuka oli heidän opettajatuutorinsa; ainoastaan kaksi ei tiennyt. Vastanneista 28 ei ollut kokenut tarpeelliseksi hakea opintojen ohjausta opintotoimistosta.

Opintopsykologin palveluita ilmoitti tarvitsevansa 8 vastaajaa. Tarve perustui elämäntilanteen muutokseen, kuten itsenäistymiseen, vieraaseen paikkakuntaan, uuteen kouluun ja kavereihin. Opintopsykologi koettaisiin hyväksi tueksi opiskelussa. Opiskelun ja muun elämän yhteen sovittamisen koki 22 opiskelijaa hankalaksi. Ajankäytön suunnittelu, työnteon sovittaminen opiskelun lomaan ja ajan löytäminen kirjallisille töille, harrastuksille ja sosiaaliselle elämälle koettiin hankalaksi. Opiskelu vaati paljon aikaa. Muuttuvat lukujärjestykset ja yllättävät muutokset vaikeuttivat muun elämän suunnittelua. Perheen ja koulun yhteensovittaminen saattoi tuottaa vaikeuksia. Rahan riittävyys oli opiskelua haittaava tekijä sekin. Opiskelijoista 15 % (n=11) koki vastaushetkellä opiskelun raskaaksi ja 12 % helpoksi.

Opiskelijoiden vastauksista tuli esille HOPSin kehittämiseen useita näkökulmia. Vastanneiden mukaan opintojen alussa tarvittiin selkeä esimerkki HOPSin laatimiseen, sen suunnitteluun ja toteutukseen. Moni opiskelija koki, että ohjausta tulisi olla enemmän, niin yksilöllistä kuin pienryhmä että koko ryhmän ohjausta.

Vastauksissa tuli esille myös se, että hyväksilukukäytäntöjä tulisi kehittää, aikaisemman opitun tunnistaminen ja tunnustaminen tulisi huomioida opinnoissa.

HOPS-lomake tulisi saada sähköiseen muotoon, jolloin sen päivittäminen ja tiedonsiirto opiskelijalta opettajalle olisi helpompaa.

Opiskelijat haluaisivat lisää ohjausta muun muassa kursseille ilmoittautumisesta, vapaasti valittavien opintojen saatavuudesta sekä hyvissä ajoin tietoa harjoittelupaikkojen varaamisesta. Lisäksi joku opiskelija koki tarvitsevansa koulupsykologin palveluita. Myös opetussuunnitelman selkeyteen haluttaisiin parannusta ja selkeämpää tietoa siitä, mistä saa minkälaista ohjausta ja opettajatuutorit voisivat opiskelijoiden mielestä olla paremmin kartalla ja tehtävien tasalla. Opiskelijat toivoivat enemmän tunteja tuutoropettajan kanssa, koska keskustelua yleisistä asioista kaivattaisiin olevan enemmän. Myös lukujärjestykset tulisi olla netissä hyvissä ajoin tiedossa ja pidemmällä ajanjaksolla.

Suurin osa opiskelijoista koki, että opiskelut olivat lähteneet hyvin tai kohtalaisesti liikkeelle. Joillakin opiskelijoilla oli ollut motivaatio-ongelmia, joka oli vaikuttanut jonkin verran opintojen etenemiseen. Ammattiin opiskelu oli ollut opiskelijoiden mielestä mielekästä. Opiskeluilmapiirin suurin osa opiskelijoista oli kokenut hyvänä. Jonkun opiskelijan mielestä opiskelurytmin ja -tyylin löytäminen oli vienyt paljon aikaa. Joku opiskelija oli kokenut, että opinnot olivat lähteneet huonosti liikkeelle, oli ollut liikaa tehtäviä, oli kokenut olevansa väsynyt ja keskittymiskyky oli ollut kateissa.

Vastanneiden opiskelijoiden (matkailu- ja ravitsemusala, terveysala) mielestä Savonia-ammattikorkeakoulun opintojen ohjausta tulisi kehittää muun muassa seuraavasti. Tuutoropettajien tulisi olla selkeämmin tietoinen mitä tuutoropettajien toimintaan kuuluu, kuka hoitaa ja mitä, heidän tulisi olla neuvottelukykyisempiä ja vastaanottavaisempia. Lisäksi infojen ja vastualueiden organisointi vastanneiden opiskelijoiden mielestä kaipasi parannusta. Myös yksilöllistä ohjausta tulisi olla enemmän, yksilöllisiä keskusteluja kaivattiin opettajatuutorin kanssa sekä HOPSin laatimiseen tulisi luoda selkeämmät ohjeet. Opintojen alussa selkeä ja kattava tietopaketti olisi tarpeen, missä olisi käytännön asiat hyvin koottuna yhteen. Vastanneet kokivat, että oman opettajan tulisi olla enemmän mukana ensimmäisen vuoden aikana ryhmän opetuksessa. Tapaamisia tuutoropettajan kanssa olisi hyvä olla säännöllisesti esimerkiksi kahden kuukauden välein.

Myös Moodle-oppimisolustaan ja Wip opintorekisteri ja opintojaksoihin ilmoittautumisjärjestelmään tutustumiseen ja opetteluun tulisi olla enemmän aikaa, jotta opiskeluun orientoituminen ja opiskelu olisivat helpompaa. Joku opiskelija koki, että hän tarvitsi paljon uraohjausta ja tietoa mahdollisista työtehtävistä. Myös tietoa vartenotettavista harjoittelupaikoista kaivattiin.

Opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä toivottiin kysyttävän esimerkiksi opetusmenetelmistä. Joku opiskelija toi esille sen, että opiskelijoita tulisi kannustaa enemmän ja annettaisiin hieman enemmän joustamisen varaa kursseissa.

## Johtopäätöksiä

Opettajia on helppo lähestyä, mutta opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaiset vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, kuinka viestintä ja vuorovaikutus onnistuu opettajan ja opiskelijan välillä. Autonomista ja itseohjautuvaa opiskelijaa tulee kannustaa selvittämään itse asioita, mutta asiakaslähtöisyyden näkökulmasta esitettyihin kysymyksiin tulisi kuitenkin vastata.

Vastauksista tuli esille, että opiskelijoilla on vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja keskittymisessä, mutta myös vieraskielisen materiaalin omaksumisessa ja matematiikassa. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet tulisi tunnistaa hyvissä ajoin opintojen alussa, jotta pystyttäisiin tekemään henkilökohtaisia ratkaisuja näiden opiskelijoiden kohdalla esimerkiksi tentti- ja aikataulujärjestelyissä sekä asiantuntijatuen saamisessa. Vieraskielinen materiaali ja matematiikan hallinta ovat olennainen osa ammattikorkeakouluopiskelua ja näihin voidaan tarjota tukiopetusta, vertaistukea sekä tarvittaessa lisäkursseja ja asiantuntija-apua.

Ammattikorkeakoulussa pitäisi rohkaista opiskelijoita kriittiseen ajatteluun ja omien mielipiteiden esittämiseen, perusteluun ja puolustamiseen. Kyselyssä vastanneiden mielestä Savonia-ammattikorkeakoulussa rohkaistaan opiskelijoita kriittiseen ja pohtivaan ajatteluun.

Suurin osa opiskelijoista tutustuu opinto-ohjaukseen ja kokevat saavansa riittävästi opintojen ohjausta, mutta opintojen ohjausta voisi ensimmäisen lukuvuoden aikana suunnata vahvemmin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Missä mitäkin on? Miten meillä toimitaan? Mitä käytännön tietoa tarvitaan ja mistä sitä saa? Mitä opiskellaan, missä järjestyksessä ja miten? Kuka ohjaa, mitä ohjaa, milloin ohjaa, miten ohjaa, missä ohjaa?

Kaikki nämä kysymykset ja niiden vastaukset sisältyvät opintojen ohjauksen ja neuvonnan prosessiin. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen toimintamatriisin käytännön toteutus opiskelijoiden opintopolun aikana tulisi yksiköissä suunnitella ja jalkauttaa mahdollisimman opiskelijalähtöisesti.

Ammattikorkeakoulussa jokainen opiskelija laatii itselleen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jota päivitetään lukuvuosittain. HOPSin merkitys sitovana dokumenttina tulisi olla opiskelijalle selvä opintojen alusta lähtien ja HOPSin

laadintaan opiskelijat kokevat tarvitsevansa enemmän ohjausta esimerkiksi opettajatuutorilta. Opiskelijoiden esittämiä ideoita ovat esimerkiksi eHOPS, joka tekee opiskelijan tilanteen näkyväksi muillekin opettajille kuin vain opettajatuutorille ja näin pystytään seuraamaan opiskelijan opintoja ja puuttumaan ajoissa mahdollisiin opiskeluvaikeuksiin.

Opiskelijat pitävät tärkeinä henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja, joissa voidaan keskustella opiskelijoille hyvinkin henkilökohtaisista asioista, jotka saattavat vaikuttaa opintojen etenemiseen ja opintomenestykseen. Pienryhmäohjauksia tulisi hyödyntää enemmän opintojen ohjauksessa, jolloin saataisiin vertaistukea ryhmän muilta opiskelijoilta.

Aikaisemmin opitun tunnistaminen ja tunnustaminen tulee ottaa käyttöön opetussuunnitelmatasolla, jolloin voidaan miettiä opiskelijan aikaisemman osaamisen vastaavuutta opetussuunnitelman vaatimuksiin. Osaamisen osoittamisen menetelmiä, esimerkiksi näyttöjä ja portfolioita, tulee kehittää ja ottaa laajasti käyttöön. Tämän lisäksi opetussuunnitelmat tulisi laatia osaamisperustaisesti.

Opiskelun ja muun elämän yhteensovittaminen on joillekin opiskelijoille hankalaa. Opintojaksojen kuormittavuutta tulee miettiä suhteessa opintojen laajuuteen. Samoin kuormitushuippuja lukukausittain tai jaksoittain tulee tarkastella laajemmin opetustarjonnan suunnittelussa. Opiskelijoilla tulee olla selvä käsitys päätoimisen opiskelun kuormittavuudesta käytännössä, opintopistemäärän edellyttämästä työmäärästä sekä opintotuen vaatimasta opintopistekertymästä. Opinnot vaativat sitoutumista ja asioiden priorisointia, mikä tulee tehdä selväksi heti opintojen alussa. Tiedottamisella ja ohjauksella on varmistettava, että opiskelijoilla on realistinen kuva opinnoista.

Opintojen ohjauksen kehittämiseksi tulisi laatia selkeät toimenkuvat opintojen ohjausta eri muodoissaan toteuttavalle henkilöstölle. Opintojen ohjauksen resursointia tulisi lisätä, jos halutaan vastata opiskelijoiden tarpeisiin. Aloittavien opiskelijoiden orientaatiojakso on opintojen käynnistymisen ja opintoihin sitoutumisen kannalta merkityksellisin vaihe opinnoissa. Kaikki tarvittava tieto on olemassa, mutta opiskelijoiden omaksumisen varmistamiseksi kaikki tieto on oltava keskitetysti tietyssä paikassa saatavilla ja tiedon käyttöä ja hankintaa tulee harjoitella. Tarvittaessa voidaan käyttää apuna erilaisia välineitä (esim. opinto-opastentti, Second Life ja muu sosiaalinen media, ryhmätehtävät).





## Lähteet

Helander, J. (toim.) 2005. Ohjaus aallon harjalla: inspiraatioita ja innovaatioita ammatillisen opinto-ohjauksen kenttään. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2005. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kolehmainen, S. 2002. Mihin opintojen edistämisellä pyritään? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) Yhdessä ammattikorkeakouluopintoja edistäen! Opintojen edistäminen ja tukeminen -projektin loppuraportti, Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A:5/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka: Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita.

Olkinuora, A. 2002. Opintojen ohjaustako ammattikorkeakoulussa? Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. – näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu D: 1/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

OPM. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008: Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavana www-muodossa: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm\\_190\\_opm06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi) (Luettu 31.12.2009)

Rinnekallo, H. 2002. Holhousta vai heitteillejättöä? Ohjauksen kulttuureista ammattikorkeakouluissa - näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. – näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu D: 1/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Seinä, S. 2002a. Opintojen etenemisen edistäminen – näkökulmia ja pohdintaa opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen ehkäisemiseksi Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu C:22. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Seinä, S. 2002b. Toiminnan suuntaaminen sen mukaan, mitä on näköpiirissä Teoksessa J. Helander & S. Seinä (toim.) Citius. Altius. Fortius. – näkökulmia opintojen ohjaukseen ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulun

julkaisu D: 1/2002. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Stigell, L. 2008. Miten menee fuksit 2007? -raportti. Kuopion yliopisto. Oppimiskeskus. Saatavana www-muodossa: <http://www.uku.fi/opk/opiskelijat/fuksikysely2007/raportti.pdf> (Luettu 31.12.2009)

THM Anna-Leena Ruotsalainen toimii tällä hetkellä projektipäällikkönä Mobiiliteknologia tuutoroinnin tukena -projektissa, projektisuunnittelijana Henkilökohtaisten oppimisympäristöjen kehittäminen -projektissa, sekä fysioterapian lehtorina että Avekki -kouluttajana, Savonia-amk, Terveystieteiden Kuopio yksikössä.

KTM Pauli Verhelä toimii matkailun lehtorina Savonia-ammattikorkeakoulun matkailu- ja ravitsemisalan yksikössä matkailun koulutusohjelmassa ja käsittelee opetustyössään erilaisten matkailijoiden kohtaamista ja läsnäoloa palvelutuotteen toteutuksessa. Lisäksi hän on perehtynyt rajoitteisten matkailijoiden palvelujen tuotantoon ja palvelumuotoiluun.



Susanna Järvelin

## **Ohjauksella esteettömyyttä aikuisopiskelijan opintopolun eri vaiheisiin**

### **Taustaa**

Yliopisto-opiskelijan opintopolku voidaan ohjauksen näkökulmasta jakaa viiteen eri vaiheeseen: aika ennen opintoja, opintojen alkuvaihe, keskivaihe ja loppuvaihe sekä aika opintojen jälkeen (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 25–44). Opintopolun jäsentäminen ajallisesti auttaa ohjausta järjestäviä tahoja kriittisten pisteiden ja keskeisten ohjaustehtävien huomioimisessa. Kriittisillä pisteillä yliopisto-opiskelijoiden opintopolussa tarkoitetaan niitä opiskelun vaiheita ja tilanteita, joissa opiskelun pysähtymisen tai keskeyttämisen riski on suurempi. Selvitäkseen näistä opintopolulla olevista esteistä, opiskelija tarvitsee ohjausta ja tukea. Tällaisia kriittisiä pisteitä ovat muun muassa opintojen aloitus ja opinnäytetöiden tekeminen sekä valmistuminen. Opintojen kriittisiä pisteitä ovat myös opintojen virhevalinnat, liian laajat tutkinnot sekä opintojen pitkittyminen. (Kaiser 2005, 1–44.)

Aikuisopiskelijan opintopolku on usein yksilöllinen ja opintojen kriittiset pisteet voivat olla vaihtelevia. Opiskeluun vaikuttaa useita eri tekijöitä kuten perheen, työn ja opiskelun yhteensovittaminen sekä maantieteellinen etäisyys yliopistosta. Tämä tuo erityistarpeita aikuisopiskelijoiden ohjaukseen.

### **Ergonomian pääaine Kuopion yliopistossa**

Kuopion yliopistossa tapahtuvan ergonomian koulutuksen perustehtävänä on tuottaa asiantuntijoita kehittämään työtä ja työoloja tutkimustiedon perusteella erityisesti työsuojelun, työterveyshuollon, tutkimus- ja opetusalan tehtäviin Suomessa ja Euroopan unionin maissa (Opinto-opas 2009–2010 2009, 48–53).

Kuopion yliopistossa ergonomia on niin sanottu väyläaine, jossa perus- ja aineopinnot suoritetaan avoimessa yliopistossa. Opiskelija on hakukelpoinen vasta nuo opinnot suoritettuaan. Vuosittain ergonomian perusopiskelijoiksi valitaan noin kymmenen opiskelijaa. Ergonomian syventävät opinnot toteutetaan lääketieteellisessä tiedekunnassa, biolääketieteen laitoksella (1.1.2010 alkaen Itä-Suomen yliopistossa terveystieteiden tiedekunnassa, biolääketieteen yksikössä). Ergonomian oppiaineen alempi korkeakoulututkinto eli terveystieteiden kandidaatintutkinto on laajuudeltaan 180 op. Terveystieteiden maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä. Kandidaatintutkinnon suorittaminen tarkoittaa noin



kolmen vuoden ja maisteritutkinnon suorittaminen noin kahden vuoden päätoimista opiskelua. (Opinto-opas 2009–2010, 2009, 48–53.)

Ergonomia on monitieteinen tieteenala, joka perustuu fysiologiaan, psykologiaan, sosiologiaan sekä teknisten tieteiden sovellutuksiin. Monitieteisyys tulee esille opiskelijoiden sivuainevalinnoissa, joilla opiskelija pystyy vahvistamaan asiantuntemustaan haluamallaan ergonomian osa-alueella. Sivuaineiden opiskelussa opiskelijat pystyvät hyödyntämään hyvin avoimen yliopiston opetustarjontaa eri puolella Suomea sekä joustavan opinto-oikeuden eli JOO-opintojen tarjoamia mahdollisuuksia. Tämä on myös haaste henkilökohtaisen opintosuunnitelman ohjauksessa eli HOPS-ohjauksessa, sillä valinnanmahdollisuuksien lisääntyessä opiskelijat tarvitsevat ohjausta ja tukea mielekkäiden opintokokonaisuuksien sekä tehokkaan opiskelun suunnitteluun. Ohjauksen avulla opiskelijaa voidaan auttaa tunnistamaan opintojaksojen keskeisiä sisältöjä, hahmottamaan niiden muodostamia kokonaisuuksia sekä tunnistamaan työelämän kannalta tärkeitä valmiuksia. (Haapaniemi & Voutilainen 2004, 13–20.)

Ergonomian opiskelijat ovat pääsääntöisesti aikuisopiskelijoita, joilla on jo yksi tai useampi ammatti ja myös työkokemusta siitä. Opiskelijat ovat työssä käyviä ja asuvat eri puolella Suomea. Yliopiston maantieteellinen etäisyys, työ, perhe ja näiden yhteensovittamiseen liittyvät seikat tuovat haasteita opiskeluun. Opiskelijat ovat kuitenkin hyvin sitoutuneita opiskeluun ja he valmistuvat yleensä suunnitellussa ajassa. Opinnäytetöiden (kandidaatin tutkielma ja pro gradu -tutkielma) sitominen osaksi työelämässä meneillään olevia kehittämisprojekteja tarjoaa aikuisopiskelijoille mielekkään tavan oppimiseen. Opiskelijat voivat projekteissa hyödyntää aikaisempaa osaamistaan ja suunnata opinnäytetyönsä aiheeseen, joka heitä aidosti kiinnostaa.

Ergonomian opiskelijoiden ohjauskäytäntöjä on systemaattisesti kehitetty tukemaan itsenäistä työskentelyä monin eri tavoin. Esimerkiksi ergonomian opiskelukäytännöistä on koottu tietopaketteja ergonomian [www-sivuille](http://www.sivuille) hyödynnettäväksi opintojen eri vaiheissa. Näitä ovat muun muassa opas ergonomian opintoihin, graduohjeet ja kirjoitusohjeet. Opintojen alkuvaiheen ohjauksen tueksi on syksyllä 2008 aloitettu Johdanto ergonomian akateemiseen opiskeluun - opintojakso, joka sisältää perehtymistä opiskelutyyliin, opiskelun eettisiin kysymyksiin, kansainvälisyystoimintaan sekä ura-ajatteluun. Opintojakson aikana opiskelijat laativat HOPSin ja aloittavat portfoliotyöskentelyn. HOPS-työskentely jatkuu läpi ergonomian opintojen. Opiskelijoita pyydetään vuosittain päivittämään HOPS ja heillä on mahdollisuus henkilökohtaiseen HOPS-keskusteluun. Opintojen aikana opiskelijat hyödyntävät myös Kuopion yliopiston opintoasioiden osaston ja oppimiskeskuksen opiskelua tukevaa verkkomateriaalia.

Opintojen alku on eräs kriittinen piste, sillä opiskelun ja yleensäkin uuden aloittamiseen liittyy usein epävarmuutta ja jopa pelkoa. Opintojen alussa tapahtuvan ohjauksen merkitys on erityisen tärkeä, jotta opiskelijat orientoituvat opiskeluun ja toimimiseen tiedeyhteisössä, sitoutuvat omaan yliopistoon ja oppiaineeseen sekä sisäistävät oman vastuunsa yliopisto-opiskelijana ja oman oppimisensa asiantuntijana. Hyvä alkuvaiheen ohjaus auttaa opinnoissa alkuun ja edistää opintojen sujuvaa etenemistä (Ansela, Haapaniemi & Pirttimäki 2005, 25–44). Ergonomian oppiaineessa opintojen alkuvaiheessa toteutettavaa ohjausta on kehitetty W5W2-pilottihankkeessa vuonna 2008. Luonnollinen jatkumo tälle kehittämishankkeelle on selvittää, millaista ohjausta ergonomian opiskelijat kokevat tarvitsevansa myös muissa opintopolun vaiheissa, ja ovatko nykyiset ohjausmuodot riittävät ja tavoittavatko ne kaikki ohjausta tarvitsevat. Millaiset yksilölliset tekijät vaikuttavat aikuisopiskelijan opiskeluun? Millaisia mahdollisia esteitä on aikuisopiskelijan opintopolulla, ja millaista ohjausta ja tukea hän tarvitsee opintopolun eri vaiheissa?

## **Selvityksen toteutus ja kohderyhmä**

Selvityksen kohderyhmänä olivat ergonomian pääaineen lukuvuonna 2008–2009 läsnä olevat opiskelijat (n=53) ja alkuvuonna 2009 valmistuneet opiskelijat (n=2). Selvitys toteutettiin sähköisenä kyselynä 17.8.–16.9.2009. Kysely lähetettiin ergonomian oppiaineen opettajatuutorilla olevan sähköpostilistan kautta.

Kysely sisälsi strukturoituja kysymyksiä ja niitä täsmentäviä avoimia kysymyksiä yhteensä 35 kysymystä. Kysely tavoitti 53 opiskelijaa. Vastauksia määräaikaan mennessä tuli yhteensä 27 kappaletta. Kyselyyn vastaamisprosentiksi tuli 51 %.

Vastaajien keski-ikä oli 38 vuotta (vaihteluväli 24–59 vuotta). Suurin osa heistä opiskeli työn ohessa. Vastaajista 74 % työskenteli terveydenhuoltoalalla ja 26 % ilmoitti työskentelevänsä muulla alalla. Kokopäiväisesti opiskelevia oli vastaushetkellä 11 %.

Vastaajien keskimääräinen opiskeluaika oli 3,5 vuotta. Tulos on laskettu opintojen aloituksesta lukuvuosina olettaen, että opiskelija on ollut läsnä kaikkina lukuvuosina. Kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaisesti (opintojen aloitus vuonna 2005 tai sen jälkeen) opiskelleita vastaajista oli 21. Loput kuusi vastaajaa oli aloittanut opintonsa ennen vuotta 2005 (vuosina 1997–2004). Vastaajien keskimääräinen opintopistekertymä toukokuun lopussa 2009 oli 195 opintopistettä (vaihteluväli 132–300 op).



## Tulokset ja pohdinta

Kyselyssä selvitettiin opiskeluun vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä. Suurin osa opiskelijoista (96 %) tunnisti oman oppimistyylinsä eli tavan, jolla oppi asioita parhaiten. Vastaajista 81 % oli huomionnut oppimistyylinsä omassa opiskelussaan. Vastauksissa tuli esille erilaiset miellejärjestelmät, joita vastaajat olivat huomioineet opiskelussaan esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja ja miellekarttoja (visuaalinen), osallistumalla luennoille (auditiivinen) sekä huomioimalla opiskeluympäristöä ja tekemällä muistiinpanoja (kinesteettinen). Eniten opiskelijat kokivat tarvitsevansa aikaa omaksuakseen ja jäsentääkseen uutta tietoa. Erilaiset soveltavat tehtävät, joissa opiskelija voi hyödyntää aikaisempaa tietoa ja kokemuksia, koettiin mielekkäänä tapana oppia. Oppiaineen syventävien opintojen suoritustavat tukevat hyvin aikuisopiskelijan oppimista ja erilaisia oppimistyyliä. Kirjallisuuden referointi ja esseetehtävät mahdollistavat aikaisemman tiedon ja kokemuksen hyödyntämisen sekä opittavan asian yhdistämisen omaan työhön. Tätä tukee myös kirjallisuuden työstäminen oman opinnäytetyön tarkoituksiin.

Suurimmalla osalla vastaajista opiskelun ajankäyttöön vaikutti eniten perheen ja työn yhteensovittaminen. Osalla työnkuva tai työn vaatimukset olivat vastaushetkellä sellaiset, että opiskeluun ei jäänyt riittävästi aikaa. Vaikka ajankäyttö oli useammille haasteellista, vastaajista suurin osa (80 %) ei kokenut tarvitsevansa ohjausta ajankäyttöön liittyen. Avoimissa vastauksissa tuli esille, että opiskelijat toivoivat oppiaineen taholta enemmän ohjausta aikataulujen ja opintojen etenemisen suunnitteluun. Myös tehtävien määräajat koettiin ajankäytön suunnittelua tukevin ja niitä kaivattiin. Vastauksissa ilmeni myös, että pelkkä opintopistemäärän ilmoittaminen ei ohjannut riittävästi tehtävään käytettävää aikaa, vaan opiskelijat kokivat tarvitsevansa konkreettisia suosituksia ja aikamääriä, joita tehtävien tekeminen keskimäärin edellyttää.

Oppiaineessa opiskelun ajankäyttöä on pyritty tukemaan joustavin ja ajasta riippumattomien suorittamistapojen avulla. Selvityksessä mielenkiintoinen tulos olikin, että opiskelijat toivoivat enemmän aikataulutettua opiskelua ja oppimistehtäville määräaikoja oman ajankäytön suunnittelun tueksi. Vastausten perusteella opiskelijat kokivat, että pelkkä opintopistemäärän ilmoittaminen ei ohjannut riittävästi tehtävään käytettävää aikaa. Opiskelijat odottivat myös oppiaineen taholta enemmän ohjausta aikataulujen ja opintojen etenemisen suunnitteluun. Nämä on mahdollista huomioida erilaisissa HOPS-ohjaustilanteissa ja myös tarkempien opintojaksokuvauksien laatimisessa.

Opiskelua ja oppimista edistävästä tekijöistä oma motivaatio ja perheen tuki olivat eniten opiskelua ja oppimista tukevia tekijöitä. Myös tietojen soveltaminen ja

hyödyntäminen työssä sekä työnantajan tuki edistivät opiskelua. Mahdollisuus etäopiskeluun ja itsenäinen opiskelutahti koettiin myös opiskelua tukevana. Opiskeluun motivoi eniten työskentelymahdollisuuksien parantuminen valmistumisen myötä. Myös mielenkiintoinen pääaine, opinnäytetyön hyvä aihe ja oma tiedon jano koettiin opiskeluun motivoivina. Oppiaineen ohjaus- ja opetustoiminnan kehittämisen kannalta tärkeä tieto oli soveltavien oppimistehtävien, itsenäisen työskentelyn ja etäopiskelun myönteinen merkitys opiskelun kannalta.

## **Ohjaus ja tuki opintopolun eri vaiheissa**

Opintojen alkuvaiheen ohjausmuodoista kaikki vastaajat tunsivat terveystieteiden ja oppiaineen oman infon, vaikka eivät välttämättä olleet osallistuneet niihin. Myös verkossa oleva materiaali oli hyvin opiskelijoiden tiedossa. Faktatuutorointi ohjauksen muotona oli suurimmalle osalle (78 %) tuntematon. Vain 11 % vastaajista oli osallistunut faktatuutorointiin, vaikka nimenomaan ergonomian opiskelijat kuuluvat faktatuutoroinnin kohderyhmään. Jatkossa faktatuutoroinnin tavoitteista ja sisällöstä on tiedotettava uusia opiskelijoita aikaisempaa selkeämmin.

Vastaajien mielestä (44 %) tärkein alkuvaiheen ohjauksen muoto oli yksilöllinen HOPS-ohjaus. Myös oppiaineen alkuinfo ja verkossa oleva materiaali nähtiin tärkeinä. Oppiaineen ohjaustoiminnan kehittämisen kannalta tärkeä tieto on, että suurin osa opiskelijoista (82 %) piti opintojen alun ohjausta riittävänä eli oppiaineen nykyiset alkuvaiheen ohjauskäytännöt ovat toimivia.

Eniten vastaajat olivat hyödyntäneet oppiaineen tarjoamaa yksilöllistä ohjausta. Yksilöllinen HOPS-ohjaus oli vastaajien mielestä tärkein ohjausmuoto opintojen vaiheesta riippumatta. Vastausten perusteella opiskelijat tarvitsivat ohjausta opintojen suunnitteluun ja ajoittamiseen esimerkiksi suhteessa opinnäytetyön tekemiseen. Vastauksissa korostui myös ohjaustarpeiden yksilöllisyys. Ohjauksen määrä tai tapa, jonka toinen opiskelija koki riittävänä, oli toiselle riittämätön. Jatkossa yksilölliseen ohjaukseen hakeutumista on korostettava opintojen alusta alkaen, jotta ohjaus tavoittaa erityisesti ohjausta enemmän tarvitsevat opiskelijat.

Graduseminaareihin oli osallistunut vastaajista 41 %. Opiskeluaikana seminaareihin oli keskimäärin osallistuttu 2 kertaa (vaihteluväli 0-10). Osallistujat olivat pääsääntöisesti niitä, jotka työstivät jo omaa tutkielman aihettaan. Oppiaineessa graduseminaarit on koettu tärkeiksi opiskelijoiden ohjausmuodoksi, sillä seminaarit ovat yleensä ainoita tilanteita, joissa opiskelijat ja oppiaineen edustajat tapaavat säännöllisesti. Seminaareissa usein käsitellään myös muita oppiaineen ajankohtaisia asioita. Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että opiskelijat kokivat seminaarit





yksistään opinnäytetyöhön liittyväksi ohjaukseksi. Tämä on mielestäni haaste seminaarikäytäntöjen kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Opinnäytetyön tekemiseen saatu ohjaus koettiin suurimmaksi osaksi riittävänä (85 %). Opinnäytetyön ohjauksessa oli toteutettu erilaisia ohjaustapoja; yksilöllistä puhelimitse, sähköpostitse tai kasvotusten tapahtuvaa ohjausta. Lisää ohjausta vastaajat tarvitsivat opinnäytetyön eri vaiheisiin: aiheen rajaukseen, rakenteeseen ja viitekehykseen, tutkimusongelmien ja menetelmien valintaan sekä tulosten analysointiin. Vastauksissa tuli myös esille, että ohjausta tarvittiin esimerkiksi tietokoneen ja analysointiohjelmien käyttöön liittyen. Opinnäytetyön tekemistä olivat vaikeuttaneet lähinnä vastaajien henkilökohtaiseen elämään liittyvät syyt, kuten perheen, työn ja opiskelun yhteensovittaminen. Opinnäytetyön tekemistä olivat edistäneet vastaajien mielestä kiinnostava, selkeä ja rajattu aihe, oppiaineesta saatu ohjaus ja tuki, oma innostus sekä motivaatio. Myös opinnäytetyön tekemisen kanssa ajoitetut opinnot (esim. tilastomenetelmien opinnot) tukivat opinnäytetyön tekemistä. Graduseminareissa käyminen ja ajan varaaminen koettiin tärkeinä opinnäytteen etenemistä tukevinä tekijöinä.

Opinnäytetyön aloittaminen voi olla vaikeaa, jos ote opiskeluun on kadonnut. Tämä on tärkeää huomioida erityisesti opintojen keskivaiheen opintojen ohjauksessa. Opinnäytetyöhön liittyvien opintojen ajoittaminen on tärkeä osa opintojen keskivaiheen opintojen ohjausta.

Kyselyn lopussa oli tilaa vapaalle kommentoinnille. Avoimissa vastauksissa opiskelijat antoivat myönteistä palautetta oppiaineen joustavista ja aikuisopiskelijalle sopivista opiskelukäytännöistä (esim. etäopiskelumahdollisuus, sivuainevalinnat). Myös oppiaineen pienuus nähtiin hyvänä, sillä tämä mahdollistaa yksilöllisen ohjauksen toteutumisen hyvin.

## **Yhteenveto**

Ergonomian opintopolun esteettömyyttä tukevat tällä hetkellä joustavat opintojen suoritusmahdollisuudet (etäopiskelu, yksilölliset sivuainevalinnat), aikuisopiskelijoille soveltuvat oppimistehtävät ja yksilöllisen ohjauksen mahdollisuus. Jatkossa opintopolun esteettömyyttä voidaan aikaisempaa paremmin tukea tekemällä nykyiset ohjauskäytännöt entistä selkeämmiksi ja tutummiksi opiskelijoille. Lisäksi opiskelijat tarvitsevat kannustusta hakeutua yksilölliseen ohjaukseen. Tämä on erityisen tärkeää opintojen keskivaiheessa, kun pohditaan tulevan opinnäytteen aihetta. Myös opintojaksokuvauksiin on kiinnitettävä huomiota, jotta niiden avulla opiskelijan on mahdollista itsenäisesti suunnitella opintoja, niiden keskinäistä suoritusjärjestystä sekä ajankäyttöä. Opintojaksojen

sisältöjen ja toteutuksen kehittämisessä on huomioitava opintojen aikataulutusta, ja on annettava määräaikoja aikaisempaa useammin. Opintojen loppuvaiheen esteettömyyden etenemiseen liittyy myös graduseminaarikäytäntöjen kehittäminen siten, että niiden toteutus vastaa aikaisempaa paremmin opiskelijoiden ohjaustarpeisiin. Tärkeänä haasteena jatkossa näkisin myös opiskelijoiden keskinäisen verkostoitumisen, sillä opiskelu on hyvin itsenäistä ja ajoittain yksinäistä. Oppiaine voi toimia verkostoitumisen ja ryhmäytymisen tärkeänä tukena.



## Lähteet

Ansela, M., Haapaniemi, T. & Pirttimäki, S. 2005. Yliopisto-opiskelijan hops. Ohjaajan opas. Kuopio: Kuopion yliopisto, Oppimiskeskus.

Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2004. Ohjauksen merkitys opintojen edistäjänä. Teoksessa T. Haapaniemi, U. Voutilainen & M. Tiainen (toim.) Tuutorointi opintojen edistäjänä. Kuopion ja Joensuun yliopistojen ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston loppuraportti OpOke -hankkeesta. Oppimiskeskus. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 35. Kuopio: Kuopion yliopisto, 13–20.

Kaiser, N. 2005. Ohjauksen hyvät käytännöt. Second Change. Henkilökohtaiset oppimis- ja urapolut ammatillisessa koulutuksessa. Saatavana pdf-muodossa: [http://www.secondchance.utu.fi/bestpractices\\_report\\_suomi.pdf](http://www.secondchance.utu.fi/bestpractices_report_suomi.pdf) (Luettu 1.10.2009)

Opinto-opas 2009–2010. 2009. Lääketieteellinen tiedekunta. Terveystieteet. Kuopion yliopisto, 48–53. Saatavana pdf-muodossa: [http://www.uku.fi/opiskelu/terveystieteet\\_opas.pdf](http://www.uku.fi/opiskelu/terveystieteet_opas.pdf) (Luettu 1.10.2009)

TtM, ft Susanna Järvelin työskentelee ergonomian yliassistenttina (vs) Kuopion yliopistossa Lääketieteiden tiedekunnassa Biolääketieteen laitoksessa. Hänen vastuualueenaan ergonomian oppiaineessa ovat opetuksen kehittäminen ja ergonomian perusopiskelijoiden HOPS-ohjaus opintopolun eri vaiheissa.

Elina Pekonen

## **Esteitä opintopolulla – opiskelijoiden kokemuksia opiskelun esteistä ja esteettömyydestä Kuopion yliopistossa**

### **Johdanto**

Opintojen ohjaukseen ja opiskelijoiden esteettömyyskysymyksiin on kiinnitetty 2000-luvun aikana erityistä huomiota korkeakoulupolitiikassa. Tavoitteena on pidetty, että kaikilla toimijoilla on tasavertainen mahdollisuus opiskella, käyttää palveluita ja osallistua toimintaan, riippumatta siitä, millaisia ominaisuuksia yksilöllä on. Yliopistoissa esteettömyys on kosketanut koko yliopistoväkeä. Erityisesti esteettömyyteen liittyvät asiat ovat tärkeitä niille, joilla on oppimisvaikeuksia, vammoja, sairauksia tai jotka kokevat olevansa erilaisia opiskelijoita. (ks. Laaksonen 2005; Puupponen & Rantamäki 2006; Opetusministeriö 2009.)

Kuopion yliopisto tukee opiskelijoita monin eri tavoin opintopolun aikana. Viime vuosina tukimuotoja on laajennettu kehittämällä muun muassa tuutorointia ja henkilökohtaisen opintosuunnitelman ohjausta eli HOPS-ohjausta, joissa on huomioitu erilaisten opiskelijoiden tarpeet. Varsinainen esteettömyyteen liittyvä kehittämistyö vauhdittui, kun vuonna 2005 käynnistettiin valtakunnallinen Esteetön opiskelu korkea-asteen oppilaitoksissa (ESOK) -hanke, jossa Kuopion yliopisto on ollut mukana. Lisäksi yliopisto on toiminut osatoteuttajana Esteetön opintopolku työelämään -projektissa. (Pasanen 2009.) Kaiken edellä mainitun kehittämistyön tavoitteena on ollut opiskelijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen.

Esteettömyyden tarkastelussa ja toiminnan suunnittelussa sekä kehittämisessä on usein toimijanäkökulma. Tässä artikkelissa toimijoina ovat Kuopion yliopiston opiskelijat ja artikkelin tavoitteena on tuoda esiin opiskelijoiden kokemuksia opiskelun esteistä ja vastaavasti esteettömästä opiskelusta. Miten opiskelijoiden tarpeita on huomioitu ja millaisia hyviä käytänteitä sekä kehittämistarpeita Kuopion yliopistossa on. Artikkelin pohjautuu Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sosiaalityön koulutusohjelmassa valmistuneeseen pro gradu -tutkielmaani *Opiskelun esteet ja esteettömyys Kuopion yliopiston opiskelijoiden kokemusten mukaan*.



## Tutkimustehtävät ja -aineisto

Tutkielmani tavoitteena oli tarkastella, millaisia kokemuksia yliopisto-opiskelijoilla on opiskelun esteistä, miten ne ovat vaikuttaneet opintojen etenemiseen ja millaista ohjausta sekä tukipalveluita opiskelijat ovat saaneet ja kokevat vielä tarvitsevansa. Teoriapohjani painottui inklusiivisen opiskeluyhteisön ideologiaan ja esteettömyyteen. Aiemmat inklusiivisuuteen liittyvät tutkimukset osoittavat, että inklusiivisen opiskeluyhteisön ideologialla voidaan tukea opiskelijoita niin, että yksilöt ovat yhdenvertaisia ja yhteisö toimii oikeudenmukaisesti. Toisin sanoen inklusiivisessa opiskeluyhteisössä opiskelijat ovat tasavertaisia toimijoita yliopiston sisällä. (Biklen 2001; Mitchell 2005; Howes ym. 2003.) Toisaalta tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yliopistoyhteisöllä on hyvin omalaatuinen perinne, kulttuuri ja toimintatavat, jotka käytännössä haastavat inklusiivisen opiskeluyhteisön ideologian. (Vehmas 2005; Holopainen & Savolainen 2008; Naukkarinen & Ladonlahti 2001.)

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla Kuopion yliopiston opiskelijoita. Haastattelin kaikkiaan 17 opiskelijaa neljästä eri tiedekunnasta maaliskoukokuussa 2009. Haastateltavia oli yhdeksästä eri koulutusohjelmasta ja he olivat iältään 20-53-vuotiaita. Kaksi haastateltavista oli miehiä ja loput olivat naisia. Valitsin haastateltaviksi sellaisia opiskelijoita, joilla oli kokemuksia opiskelun esteistä ja haasteista sekä tukipalveluista ja ohjauksesta. Tutkimukseni kannalta ei olisi ollut järkevää valita täysin sattumanvaraisesti opiskelijoita haastateltaviksi, koska tuolloin aineisto olisi voinut jäädä hyvin homogeeniseksi eikä esiin olisi välttämättä noussut kovinkaan kirjavia opiskelijatarinoita. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin ajan ja ne nauhoitettiin. Litteroitavaa haastattelumateriaalia syntyi noin 18 tuntia. Yksityiskohtainen aineistokuvaus on esitetty pro gradu -tutkielmassani. (Pekonen 2009.)

Haastatteluvaiheessa huomioin esteettömyyden laaja-alaisesti niin, että se sisälsi konkreettiset esteet ja jonkun asian riittämättömyyden. Annoin haastateltavien itse määritellä, onko esimerkiksi taloudellinen niukkuus este tai hidaste opiskelulle ja voiko yliopisto vaikuttaa asian kehittämiseen. Analyysivaiheessa pohdin, miten opiskelijoiden oikeudet ja velvollisuudet istuvat haastatteluissa esiin tulleiden esteettömyyden vaatimuksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa perusanalyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia, jonka valitsin aineiston analysointimenetelmäksi. Sisällönanalyysin avulla järjestin ja analysoin aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysitapana hyödynsin teoriasidonnaista analyysimallia, jossa käsitteistö on valmiina ja siinä on teoreettisia kytkeitä, jotka eivät ole kuitenkaan suoraan yhteydessä teoriaan. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002.)

## Tulokset

### Kokemukset opiskelun esteistä

Seuraavassa esittelen haastattelujen analyysien tuloksia. Haastatteluissa esiin tulleita asioita olen luokitellut tutkimuskysymysteni pohjalta. Suorat lainaukset ovat tekstinpätkiä haastatteluista ja pyrin havainnollistamaan niillä luokittelua.

Tuloksia ei voida yleistää kaikkia Kuopion yliopiston opiskelijoita koskeviksi, vaan tutkimustuloksissa tulee esiin haastateltaviksi valikoituneiden opiskelijoiden kokemuksia opiskelun esteistä ja ohjauksen sekä palveluiden saatavuudesta ja kehittämistarpeista. Haastatteluaineistossa esiintyy kuitenkin paljon samoja teemoja, jotka tuovat luotettavuutta työlleni.

Ensimmäisenä selvitin, millaisia kokemuksia yliopisto-opiskelijoilla on opiskelun esteistä. Haastatteluissa opiskelijat nostivat esiin laajan kirjon esteitä ja haasteita, joita he olivat kohdanneet opiskelussaan. Esteet voidaan ryhmitellä seuraavasti:

1. vammat ja sairaudet
2. sosiaaliset ja kulttuuriset haasteet
3. oppimisvaikeudet
4. taloudelliset haasteet
5. ajanhallinta ja muun elämän yhteensovittaminen opiskelun kanssa
6. opetukseen ja opintojen ohjaukseen liittyvät esteet.

Seitsemän haastateltavaa totesi, että heillä on ollut fyysisiä sairauksia, kuulovamma, liikuntarajoitteita ja mielenterveysongelmia sekä masennusta, mitkä ovat jollakin tavalla vaikuttaneet opiskeluun. Osalla haastatteluista vammat tai sairaudet olivat synnynnäisiä tai ne olivat tulleet jo ennen yliopistoon tuloa. Haastateltavien piirissä oli myös heitä, joiden sairaus oli puhjennut yliopisto-opiskeluaikana. Esimerkkinä seuraava ote aineistosta, miten liikuntarajoite vaikuttaa liikkumiseen kampusalueella.

*”Liikuntarajoitteen vuoksi siirtyminen paikasta toiseen, erityisesti talvella on hidasta. Helposti myöhästyy, kun luennot ovat ympäri kampusta.” (haast. 15)*

Seitsemällä opiskelijalla oli kokemuksia sosiaalisista ja kulttuurisista haasteista. Pari-suhteen kariutuminen, yksinäisyys, sosiaalinen epävarmuus ja esiintymisjännitys tulivat päällimmäisinä haastatteluissa esille. Erityisesti niin sanotut aikuisopiskelijat kokivat olevansa yksinäisiä nuorten opiskelijoiden keskuudessa. He työskentelivät paljon yksin ja osalla oli vaikeaa osallistua ryhmätöiden tekoon. Lisäksi kolme haastateltavaa totesi kokeneensa kulttuurisia esteitä.



Alla on esimerkkejä sosiaalisista ja kulttuurisista haasteista.

*”Kaveripiiristä lähti ihmisiä pois, kun he kuulivat, että olen ollut hoidossa mielenterveyspuolella. Tällä hetkellä kaveripiirini on todella buono.” (haast. 7)*

*”Olin vuoden vaihto-opiskelijana ja palattuani Kuopioon kaveriporukka oli kaikonnut. Se oli yksi este.” (haast. 11)*

*”Aloitin opinnot vanhempänä kuin muut, enkä ole kokenut olevani osa joukkoa. Alussa oli paljon ryhmätöitä, joita piti tehdä yhdessä. Se oli ongelma ja kursseja jäi tekemättä.” (haast. 4)*

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia oli neljällä haastateltavalla. Lukihäiriön diagnosoinnit oli tehty lukiossa tai yliopistoon pääsemisen jälkeen. Yhdellä haastateltavista lukihäiriön diagnosointi oli haastatteluhetkellä kesken, mutta parin viikon kuluttua hän ilmoitti minulle, että hänellä oli todettu lukihäiriö.

Taloudelliset haasteet tulivat esille viidessä haastattelussa. Opiskelijat kokivat, että heidän on pakko käydä töissä heikon taloudellisen tilanteensa vuoksi. Opintotuki ei riitä kattamaan menoja. Vastaavasti perheelliset opiskelijat kokivat, että verotus ja puolison tulojen vaikuttaminen opintotukeen lisäävät haasteita ja pakottavat menemään töihin, jotta perhe tulee toimeen. Seuraava ote kertoo, miten taloudellinen haaste vaikuttaa opiskeluun.

*”Olen syönyt opintotukikuukausia, että niitä on enää 6 jäljellä. Joudun tekemään töitä koko ajan. Työnteko vaikuttaa, että en pysty täysipäiväisesti opiskelemaan.” (haast. 17)*

Ajanhallinta ja muun elämän yhteensovittaminen opiskelun kanssa aiheutti haasteita kaikille haastateltaville. Kuudella haastateltavista oli lapsi tai lapsia ja kolme haastateltavista oli yksinhuoltajia. Lisäksi kolme opiskelijaa asui usean sadan kilometrin päässä kampukselta, minkä vuoksi he eivät tulleet parin tunnin takia luennoille tai harjoituksiin. Vastaavasti läsnäolopakot ja oman ajankäytön hallinta aiheuttivat ongelmia neljälle haastateltavalle. Seuraavassa kaksi esimerkkiä, miten läsnäolopakot ja heikko ajankäytönhallinta vaikuttavat opiskeluun.

*”Mun koulutuksessa on paljon läsnäolopakkoja. Luulin, että yliopistoissa voi tehdä itsenäisesti töitä, mutta se ei ole lähelläkään sitä. Esimerkiksi kielissä pitää olla aina paikalla. Venäjän kielikurssi on klo 16-19 välisenä aikana. En vaan pysty käymään kahtena iltana viikossa neljän kuukauden ajan kursseilla lapsenhoidollisista syistä. Teen tutkinnon Venäjää vaille valmiiksi.” (haast. 10)*

*”Ei vaan ole omaa ajankäytönhallintaa. Sitä pitäisi suunnitella paremmin ja jos siellä luennoilla pystyisi istumaan, niin kyllähän sielläkin jotakin tarttuisi kuulaan.” (haast. 17)*

Haastateltavat olivat myös kokeneet esteitä opetuksessa ja opintojen ohjauksessa. Opiskelijat totesivat, että yliopistossa on joustamattomuutta, ongelmia ja eriarvoisuutta, jotka ovat näkyneet muun muassa tutkintouudistuksessa ja ohjauksessa. Henkilökohtaiseen ohjaukseen koettiin olevan vaihtelevasti resursseja, mikä vaikuttaa ohjauksen saantiin. Seuraavassa on kokemuksia joustamattomuudesta, tutkintouudistuksesta ja ohjauksesta.

*”Olen yrittänyt tenttiä yhtä kirjaa 3 kertaa, mutta tentti ei mene läpi. Olen käynyt keskustelemassa tentaattorin kanssa ja kysynyt mahdollisuutta eseesuoritukseen, koska en pääse kovankaan lukemisen jälkeen tenttiä läpi. Tentaattori ei suostu eseesuoritukseen. Teen muut opinnot valmiiksi ja olen miettinyt siirtoa toiseen yliopistoon, jos en saa kirjaa seuraavassa tentissä läpi.” (haast. 2)*

*”Aloitin vanhassa innokkaasti ja selvitin ohjaajalta kaikki opinnot. Sitten oli pakko siirtyä uuteen tutkintorakenteeseen ja kävi niin, että osa kursseista, joita olin käynyt ei sisällynytkään tutkintoon. Nyt ei ole paljon mahdollista suorittaa valinnaisia, koska kaikki entiset pakolliset kurssit menivät valinnaisiin.” (haast. 10)*

*”Itsellä ei ollut ollenkaan kandidityön ohjausta. Tein sen vaan itse. Ymmärrän hyvin, jos kavereilla opinnot takkuavat, kun henkilökohtaista ohjausta on niukasti.” (haast. 6)*

## Opintojen eteneminen

Haastateltavien joukossa oli eri vuosina opintopolkunsa aloittaneita opiskelijoita. Pisimpään opiskelleet oli valittu Kuopion yliopistoon sisään ennen vuotta 2000. Vastaavasti opintojensa alussa olevat haastateltavat olivat aloittaneet opintonsa lukuvuonna 2009, joten haastatteluhetkellä heillä oli ensimmäinen lukuvuosi vielä kesken.

Toisena kysymyksenä selvitin, miten edellä esitellyt esteet ja/tai haasteet ovat vaikuttaneet opinnoissa etenemiseen. Haastateltavilla oli kolmenlaisia kokemuksia:

1. Ei vaikutusta, opinnot etenevät hyvin.
2. Jonkun verran, opinnot ovat välillä hidastuneet ja/tai keskeytyneet, mutta etenevät.
3. Vaikuttavat paljon, opinnot eivät etene ja on epävarmaa valmistuuko opiskelija koskaan.

10 opiskelijaa koki, että opintojen aikana kohdatuilla esteillä tai haasteilla, ei ollut vaikutusta opintojen etenemisessä. Toisaalta moni totesi, että opiskelun laatuun esteillä oli ollut suuri merkitys. Haastateltavilla ei tullut esimerkiksi käytettyä





tarpeeksi aikaa opiskeluun ja näin ollen oppiminen ja arv sanat kärsivät tästä. Vastaavasti opiskelijat kertoivat monimuotoisista selviytymiskeinoista, joilla he pääsevät haasteiden yli.

*”Vaikka olen liikuntarajoitteinen, niin opintoni etenevät hyvin. Arvustajani ja ystäväni auttavat minua ja laitokselta olen saanut hyvää tukea. Fyysiseen esteettömyyteen on KY:ssä kiinnitetty hyvin huomiota.” (haast. 13)*

*”Minulla on opiskeluvaikeuksia lukihäiriöstä johtuen, mutta sosiaaliset yhteydet auttavat. Ryhmätöiden ja lukupiirien avulla olen selvittänyt esimerkiksi englanninkielisiä kursseja. Kaverit lukevat esseetekstejäni ja korvaavat kirjoitusvirheitäni, joten olen päässyt opinnoissani eteenpäin.” (haast. 5)*

Neljällä opiskelijalla opinnot etenivät haastatteluhetkellä, mutta välillä opintojen suorittaminen oli ollut hidasta tai se oli keskeytynyt kokonaan. Opiskelijat kokivat, että esteet olivat hidastaneet opintojen suorittamista. Seuraavassa on esimerkki opiskelun hidastumisesta.

*”Alun perin ajattelin, että valmistuisin vuonna 2010. Opinnot ovat hidastuneet ja motivaatio hieman mennyt. Nyt ajattelen, että onhan mulla loppuelämä aikaa opiskella.” (haast. 10)*

Kolmella haastateltavalla opinnot eivät edenneet haastatteluhetkellä ollenkaan ja he kokivat epävarmaksi valmistuvatko he koskaan omasta koulutusohjelmastaan. Haastateltavilla oli sairauksia, jotka vaikuttivat opiskeluun ja elämään. Opiskelijat toivoivat, että ohjaajat ottaisivat tulevaisuudessa hanakammin opiskelijoihin yhteyttä, esimerkiksi sähköpostitse, jos opinnot eivät etene.

## **Yhtenäiset ohjaus- ja tukipalvelut kaikille opiskelijoille**

Kolmantena kohtana keräsin haastateltavilta tietoa, millaista ohjausta ja tukipalveluita opiskelijat ovat saaneet ja kokivat vielä tarvitsevansa. Halusin kartoittaa, millaisiksi opiskelijat kokivat Kuopion yliopiston tarjoaman ohjauksen ja tuen sekä sen, miten palveluita voisi vielä kehittää.

Hyviä ohjaus ja tukikäytänteitä haastateltavat listasivat paljon. Erityiskiitosta opiskelijat antoivat alkuvaiheen tuutoroinnille ja HOPS-ohjaukselle. Haastateltavat totesivat, että alkuvaiheen ohjauksessa on tuotu hyvin esiin esteettömiä käytäntöjä ja alkuohjaus auttaa opiskelijoita inklusoitumaan yliopistoyhteisöön. Toisena näkökulmana tuli esiin koulutusohjelman tarjoama tuki ja siellä oleva yhteisöllisyys, joka tukee opiskelijoita. Opiskelijat tietävät mistä he saavat apua ja toisaalta he uskaltavat mennä pyytämään apua, silloin kun tarvetta esiintyy. Opiskelukavereiden

ja perheen tuki on myös merkittävässä asemassa. Esimerkiksi haastateltavat, joilla oli lukihäiriö, totesivat, että opiskelukavereiden tuki on ratkaisevassa asemassa, jotta he pystyvät suorittamaan opintojaan Kuopion yliopistossa. Opiskelijakaverit muun muassa auttavat tekstin tarkastamisessa ja asioiden sisäistämisessä.

Apuvälineiden saatavuus ja esteettömyysnäkökulmien huomioiminen tilajärjestelyissä saivat opiskelijoilta kiitosta. Haastatteluissa ilmeni, että esimerkiksi induktiosilmukan käyttö, tietokoneiden ja Adobe Acrobat Connect Pro:n hyödyntäminen ovat tukeneet opiskelijoiden opiskelua. Lisäksi haastateltavat kertoivat verkko-opintojen ja kotitenttien tekemisestä, mitkä vauhdittavat opintojen suorittamista esimerkiksi, kun opiskelija sairastaa masennusta tai asuu pitkän matkan päässä kampukselta. Haastateltavat olivat myös kuulleet, että Kuopion yliopistoon oli tulossa tenttiakvaario, joka lisää opiskelun joustavuutta ja esteettömyyttä, kun opiskelija voi haluamanaan aikana käydä tekemässä tentin.

Haastateltavilla oli laajasti kokemuksia tukipalveluyksiköiden tuottamista palveluista ja avoimen yliopiston tarjoamasta ohjauksesta. Kokemuksien mukaan opintoasioiden osaston, oppimiskeskuksen, kirjaston ja kansainvälisen osaston tuottamissa palveluissa huomioidaan erityistarpeet ja tukea on saatavilla, kun sitä kysyy. Vastaavasti avoimen yliopiston tarjoama ohjaus on henkilökohtaista ja siellä huomioidaan hyvin erilaisten opiskelijoiden tarpeet.

Yliopistoyhteisössä toimivista opiskelijoiden tukiryhmistä (esim. esiintymisjännitysryhmä ja harkiten opinnoissa eteenpäin -ryhmä) haastateltavilla oli loistavia kokemuksia. Opiskelijoiden mukaan tukiryhmät auttoivat jaksamaan ja sosiaalistumaan yliopistoyhteisöön. Niille opiskelijoille, jotka ryhmissä olivat mukana, ryhmät olivat elintärkeitä jaksamisen ja opinnoissa etenemisen kannalta. Haastateltavat totesivat, että erilaisille tukiryhmille on tarvetta myös tulevaisuudessa.

Hyviä käytänteitä haastateltavien toteamana:

*"Olen tyytyväinen laitoksen tukeen. Ainakaan vielä ei ole tullut esteitä eteen, kun kaikesta on pystytty sopimaan."* (haast. 13)

*"Koen laitoksen tuen positiiviseksi ja hyväksi. Mulle on merkannut enemmän sosiaalinen puoli kuin tiedollinen puoli. Olen huomannut vaistonvaraisesti, että opettajat ovat meidän puolta ja he haluavat edistää meidän opiskelua ja oppimista."* (haast. 14)

*"Omaan kuulovamman ja Acrobat Connect Pro on loistava työväline, kun sen kuuluvuutta voi itse säätää. On helpottanut työskentelyä."* (haast. 16)



Haastatteluissa mukana olleet listasivat myös hyvien käytänteiden lisäksi laajan kirjon kehittämiskohteita, joihin yliopiston tulisi kiinnittää huomiota. Tärkeimmiksi kehittämiskohteiksi nähtiin henkilökohtainen ohjaus ja yhteiset toimintatavat, joihin pitää olla ohjeistus. Opiskelijat toivoivat, että henkilökohtaiseen ohjaukseen olisi enemmän resursseja, jotta ohjaajilla olisi aikaa tavata opiskelijoita. Koulutusohjelmiin kaivattiin opinto-ohjaajia, joiden yhtenä tehtävä olisivat esteettömyysasiat. Tämän hetkinen HOPS-ohjaus painottuu opintojen alkuun ja ohjaajat ovat haastateltavien mukaan kiireisiä, eikä heillä ole tarpeeksi aikaa ohjaamiseen. Lisäksi kolme haastateltavaa toi esiin urasuunnittelun kehittämisen yhdessä henkilökohtaisen ohjauksen kanssa. Urasuunnittelu koettiin liian irralliseksi ja väärät sivuainevalinnat muodostavat esteitä työllistymisen näkökulmasta. Toisaalta liikuntarajoitteiset opiskelijat olivat pohtineet, miten rajoite vaikuttaa työelämässä ja miten se pitäisi huomioida jo opiskeluvaiheessa. Seuraavassa on otteita haastatteluissa esiintyneistä kehittämiskommenteista.

*”Minulla oli sovittu HOPS-keskustelu ja tulin siihen tapaamiseen kysymysten kanssa usean sadan kilometrin päästä. Ohjaaja ilmoitti, että aikaa on vain puoli tuntia ja aika päättyi. Matto vedettiin täysin alta laitoksen alkutapaamisessa.” (haast. 9)*

*”Olisi hyvä saada tietoa enemmän työmarkkinoista, sivuainevalinnoista ja mihin valmistutaan. Esimerkiksi miten meidän erilaisuutta voisi hyödyntää siten, että yhteiskunta voisi hyötyä siitä.” (haast. 14)*

*”Yliopistossa voisi olla toimeentuloasioiden expertti/kuraattori/yliopiston äiti, jolle voisi käydä puhumassa.” (haast. 17)*

Opiskelijat, jotka olivat opiskelleet eri koulutusohjelmissa, kertoivat ohjauskäytäntöjen eroista. Haastateltavat ihmettelivät, miten joissakin koulutusohjelmissa huomioidaan lukihäiriö kirjatenteissä, kun vastaavasti toisissa koulutusohjelmissa ohjaajille pitää perustella, miksi on oikeutettu erityisjärjestelyihin. Toisin sanoen haastateltavat ihmettelivät, miten ohjaajat eivät tunne yliopiston toimintatapoja. Seuraavana on yksi esimerkki, miten toimintaa voisi kehittää.

*”Lukihäiriöstä tai oppimishäiriöstä pitäisi saada koodi HOPSiin, minkä avulla saisi järjestettyä asiat. Ohjaajilla olisi ohjeistus asiasta, miten toimia, kun on koodi. Tällöin ei tarvitsisi jokaiselle tentaattorille selitellä ongelmiaan.” (haast. 5)*

Tiedottaminen, internetsivut sekä imagoon liittyvät asiat nousivat myös haastatteluissa kehittämiskohteiksi. Opiskelijat kokivat, että yliopiston internetsivuilla on esteettömyystietoa, mutta erilaisuuden hyväksynnän voisi vielä

liittää yliopiston imagoon. Tämän lisäksi esteettömyystekstien tulisi olla selkeitä ja yksinkertaisia. Seuraavassa on tiedottamiseen liittyviä kehittämiskohteita.

*"Tiedotetaan yliopiston internetsivuilla, että meidän yhteisössä on erilaisia oppijoita ja toimijoita. Esimerkiksi voisi tehdä jutun liikuntarajoitteisesta henkilöstä, joka on valmistunut Kuopion yliopistosta." (haast. 14)*

*"Ilta-aikaan ja viikonloppuisin ovet ovat lukossa. Ohjaajat voisivat tiedottaa liikuntarajoitteisia, keihin heidän tulee olla yhteydessä, jotta he pääsevät myös ilta-aikaan luennoille." (haast. 15)*

Fyysisen esteettömyyden kehittämiskohteiksi haastateltavat totesivat siirrellävän induktiosilmukan tarpeen, parkkialueilla olevien liikuntaesteisten parkkipaikkojen lisäämisen ja Tietoteknia-rakennuksen kehittämisen muun muassa tilaratkaisujen osalta.

*"Induktiosilmukka on vain suuressa luentosalissa. Toivomuksena on, että olisi siirrellävä silmukka, jota voisi hyödyntää kaikissa yliopistolla olevissa tilaisuuksissa." (haast. 16)*

*"Tietotekniassa invapaikkoja on niukasti. Onko ajateltu, että sinne ei tule kerralla montaa liikuntarajoitteista henkilöä. Jos tulee, niin sitten on hirveä sota, minne jättää auton." (haast. 15)*

Yliopistoyhteisön ulkopuolisina kehittämiskohteina haastatteluissa esiintyi sosiaalityöön liittyviä asioita, esimerkiksi opintojen rahoittamiseen liittyviä ongelmia, ajanhallinnan asioita ja kommentteja Ylioppilaiden Terveystieteiden keskeisten mielenterveyspalveluiden pitkistä jonotusajoista. Haastateltavat totesivat, että toimeentuloon liittyvistä näkökulmista pitäisi keskustella enemmän valtakunnan tasolla, jos opintoaikoja todellisuudessa halutaan lyhentää.

## Johtopäätökset

Edellä esitettyjen tutkimustulosten perusteella opiskelussa koetaan olevan laaja kirjo erilaisia esteitä ja haasteita, jotka ovat joko yksilöstä itsestään johtuvia tai vastaavasti yliopiston, ympäristön tai yhteiskunnan tuottamia. Haastateltavilla olivat opinnot kuitenkin edenneet suhteellisen hyvin, vaikka opiskelussa oli koettu esteitä. Toki haastateltavien joukossa oli myös opiskelijoita, jotka olivat epävarmoja valmistumisestaan.

Kuopion yliopistossa esteettömyysasioihin on kiinnitetty huomiota ja erilaisia ohjaus- ja tukipalveluita on kehitetty, mikä näkyi myös tutkimustuloksissa. Opiskelijat olivat tietoisia yliopiston tekemästä kehittämistyöstä ohjaus- ja



esteettömyysasioissa. Yksi haastatelluista oli jopa valinnut Kuopion yliopiston opiskelupaikaksi, kun hän oli kuullut, että Kuopion yliopistossa voi opiskella esteettömästi. Haastatteluaineiston pohjalta voi todeta, että yliopistoyhteisössä on inklusiivisen opiskeluyhteisön piirteitä. Opetuksessa ja ohjauksessa on huomioitu erilaisten opiskelijoiden tarpeet ja saatavilla on erilaisia tukimuotoja. Alkuvaiheen ohjaus, koulutusohjelmissa tarjottava tuki, tukiyksiköiden tuottamat palvelut ja teknologian hyödyntäminen muun muassa vahvistavat inklusiivisen opiskeluyhteisön ideologiaa.

Tutkimusaineiston perusteella tärkeimmiksi kehittämishaasteiksi ilmenivät henkilökohtaisen ohjauksen sekä yhteisten käytäntöjen ja ohjeistuksen tarve. Opiskelijat olivat kokeneet eritasoista kohtelua yliopiston sisällä, mikä herätti ihmetystä. Toisin sanoen yliopistoyhteisön sisällä on havaittavissa koulutusohjelmakohtaisia toimintaeroja, jotka ovat merkittäviä, eivätkä tue inklusiivisen opiskeluyhteisön ideologiaa.

Laadukkaassa yliopistoyhteisössä toiminta kehittyy kaiken aikaa. Opetusta ja ohjausta, opiskelumuotoja, tiloja ja välineistöä kehitetään yhteisön tarpeiden mukaan. Sitoutumista, osallistumista ja motivaatiota työn tekemiseen ja kehittämiseen vaaditaan kaikilta – koko yliopistoyhteisöltä. Kriittinen kysymys onkin, kuinka paljon opiskelijat pääsevät osallistumaan suunnitteluun ja päätöksentekoon tai vastaavasti kuinka motivoituneita opiskelijat ovat kehittämään toimintaa. Toisaalta ohjaajat kaipaavat resursseja ja pedagogista koulutusta, mikä mahdollistaa opiskelijoiden ohjaamisen. Esteettömyysasioissa merkityksellistä on löytää tasapaino kaikkien yliopistoyhteisön toimijoiden välille, ilman että kenenkään etuja väheksytään. Yliopistoyhteisö ei voi toimia tasapainoisesti, jos oikeuksia ja vastuita ei tunneta. Yliopiston on sitouduttava esteettömyysasioihin ja ohjauksen kehittämiseen. Tällä tarkoitan yliopistotasoisien ohjeistuksen laatimista, kulttuurin ymmärtämistä, joustavia järjestelyjä ja henkilökohtaista ohjausta sekä konkreettisia opiskelijan vaikutusmahdollisuuksia. Yliopisto voi toteuttaa yksilöllisiä palveluita, kun se tuntee opiskelijan tilanteen. Toisin sanoen yliopisto-opiskelijoiden tulee olla itseohjautuvia ja vastuussa omasta oppimisestaan, mutta heillä tulee olla saatavilla riittävästi henkilökohtaista ohjausta ja tukea opintopolun eri vaiheissa ja ongelmatilanteissa. Kaiken kaikkiaan kehittämistyö on dialogia, millaisia tarpeita yksilöllä on ja miten yliopisto niihin vastaa. (ks. Puupponen 2003.)

## Lähteet

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännössä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.

Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 97-109.

Howes, A., Booth, T., Dyson, A. & Frankham, J. 2003. Teacher learning and the development of inclusive practices and policies. Annual BERA Conference, Herriot-Watt University, Edinburgh 11-13th Sept. 2003. TLRP Symposium: Teacher learning beyond compliance.

Laaksonen, E. 2006. Esteetön opiskelu yliopistoissa. Opetusministeriön julkaisuja 2005:6. Helsinki: Opetusministeriö.

Mitchell, D. 2005. Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa D. Mitchell (toim.) Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives. London and New York: Routledge, 1-21.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.

Opetusministeriö. 2009. Bolognan prosessi. Saatavana [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html?lang=fi) (Luettu 12.2.2009)

Pasanen, T. 2009. Kuopion yliopiston opiskelupalvelun päällikön Tuija Pasasen haastattelu 15.5.2009.

Pekonen, E. 2009. Opiskelun esteet ja esteettömyys Kuopion yliopiston opiskelijoiden kokemusten mukaan. Pro gradu -tutkielma. Julkaistu Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan sosiaalityön koulutusohjelmassa.

Puupponen, H. 2003. Yliopisto-opinnot vammaisen henkilön mahdollisuutena. Teoksessa T. Lahdonlahti & R. Pirttimaa (toim.) Erityispedagogiikka ja aikuisuus. 3. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus, 157-184.



Puupponen, H. & Rantamäki, J. 2006. Kohti esteetöntä korkeakoulua. Peda-forum. Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu: Kasvatus 13 (2), 58-59.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.

YTM Elina Pekonen työskentelee tällä hetkellä kuntoutussosiaalityöntekijänä Invalidiliiton Kuopion kuntoutus- ja työklินิกalla, jossa hän muun muassa toimii ohjaajana Harkiten opinnoissa eteenpäin -kuntoutuskurssilla. Kurssi on tarkoitettu Kuopion yliopiston opiskelijoille, joilla on vaikeuksia edetä opinnoissaan mielenterveysongelmien vuoksi. Pekonen on aiemmin toiminut opiskelijapalauteasioiden ja ohjauksen kehittäjänä sekä suunnittelijana Kuopion yliopiston oppimiskeskuksella ja valtakunnallisessa yliopistojen opiskelijapalauttejärjestelmän esiselvityshankkeessa. Työn ohessa hän on opiskellut sosiaalityötä Kuopion yliopistossa.

Jonna Koponen ja Katri Ruth

## Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun

### Johdanto

Yliopistoista valmistuvilta asiantuntijoilta odotetaan tänä päivänä monipuolista viestintäosaamista. Viestintä- ja kielitaitojen merkitys on korostunut uudessa tutkintorakenteessa, sillä alemman korkeakoulututkinnon tavoitteeksi määritellään riittävä ja ylemmän korkeakoulututkinnon hyvä viestintä- ja kielitaito (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista nro 794/2004). Toisilla yliopisto-opiskelijoilla jännittäminen voi viivästyttää tai haitata kieli- ja viestintäopintojen suorittamista. Erityisesti esiintymistä jännittävien opiskelijoiden tukemiseksi on mahdollista järjestää kursseja, joiden tavoitteena on esiintymisvarmuuden kehittäminen. Tässä artikkelissa kuvaamme Kuopion yliopistossa keväällä 2009 toteutettua Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun (VARE) -kurssia, sen tavoitteita, toteutusta, sisältöä, oppimismenetelmiä ja kurssipalautetta. Kurssi toteutettiin osana Esteetön opintopolku työelämään -projektia. Lisäksi pohdimme moniammatillisen yhteistyön merkitystä ja mahdollisuuksia esiintymisvarmuuden kehittämisen opetuksessa.

### Taustaa

Suomessa on useissa korkeakouluissa järjestetty jännittävälle tai sosiaalisesti aroille opiskelijoille puheviestinnän opetusta erillisenä muusta puheviestinnän opetuksesta (Almonkari & Koskimies 2004). Oppilaitoksissa, joissa on opintopsykologi, on toteutettu kohderyhmälle kursseja puheviestinnän opettajan ja opintopsykologin yhteistyönä. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on järjestetty jännittäjille, ujoille ja aroille opiskelijoille suunnattuja puheviestinnän kursseja jo vuodesta 1992 lähtien (Almonkari 2004). Esiintymisjännityksestä kärsivien ja sosiaalisesti arkojen opiskelijoiden tuen tarpeeseen ei Kuopion yliopistossa ollut aikaisemmin vastattu, vaikka tarvetta siihen oli ilmennyt.

Jännittäminen on yksi yleisimpiä opiskelijoiden kuvaamia mielenterveyden ongelmia stressioireilun ohella (mm. Martin 2006). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008 -tutkimuksen mukaan 39 % vastaajista raportoi jännittämisen vaikuttavan haitallisesti opiskelutilanteissa (Kunttu & Huttunen 2009). Haittaa kokevat raportoivat suoriutuvansa jännittämisen takia tilanteesta huonommin kuin osaaminen edellyttäisi (57 %), ja heikentävän keskusteluun osallistumista (55 %). Jännittämisen koettiin myös heijastuvan keskittymiseen (39 %), aiheuttavan lamaannusta (21 %) ja huonoa oloa (16 %). Myös Kuopion YTHS:n edustajat





ovat ilmaisseet huolensa opiskelukyvyyn alentumiseen vaikuttavasta esiintymisjännityksen yleisyydestä opiskelijoiden keskuudessa (Stigell 2008, 18).

Jännittäminen on jännittäjään itseensä liittyvä tunneperäinen ongelma, mihin pystyy vain rajallisesti vaikuttamaan järjen kautta, kuten luennoilla tai kirjallisuutta lukemalla (Martin 2006, 46). Vakavan jännittämisen helpottaminen vaatii myös tunneperäistä, omaan minuuteen liittyvää työstämistä. Myös Vadenin (2006, 33) mukaan pelkkä esiintymistaitojen harjoittelu ei välttämättä johda jännittämisen lieventymiseen, ellei samalla tapahdu mielen sisäisten esteiden (asenteiden, uskomusten, identiteetin) uudelleen harkintaa. Psykologiohjaajan ja viestinnän opettajan yhteistyössä pitämistä kursseista onkin hyviä kokemuksia esimerkiksi Turun ja Helsingin yliopistoissa ja Tampereen teknillisessä yliopistossa. Korkea-kouluopiskelijoille suunnatuilla kursseilla psykologiohjaajana on toiminut opintopsykologi tai YTHS:n psykologi.

Esiintymisvarmuuden kehittäminen on tärkeä näkökulma yliopisto-opetuksessa, sillä suomalaisista nuorista aikuisista noin 70 % jännittää yleisölle puhumista (Pörhölä 1995). Kuitenkaan kaikki eivät jännitä samalla tavalla, vaan Almonkarin (2007) mukaan yliopisto-opiskelijoiden (N=1323) jännittämisessä on suuria eroja: viestintävarmoja on 22 %, viestintähuolettomia 26 %, esiintymisjännittäjiä 25 %, viestintähaluttomia 16 % ja viestintäarkoja on 4 %. Eri tavalla jännittävät opiskelijat tarvitsevat luonnollisesti erilaista tukea opiskelussaan. Olisi tärkeää huomioida erityisesti se kohderyhmä, jotka kokevat olevansa huomattavan viestintäarkoja ja joille sosiaalisesta jännittämisestä saattaa muodostua opintojen este.

Erityisen jännittävänä opiskelutilanteina koetaan seminaariesitelmän pitäminen, vieraan kielen puhuminen, opponenttina toimiminen, ryhmätyön esitteleminen luennolla ja luennolla kysyminen tai vastaaminen (Almonkari 2007). Tarkemmin ilmaistuna:

- *seminariesitelmän pitäminen*: 53 % yliopisto-opiskelijoista jännitti hyvin usein/aina, 89 % silloin tällöin tai useammin.

- *vieraan kielen puhuminen*: 35 % yliopisto-opiskelijoista jännitti hyvin usein/aina; 74 % silloin tällöin tai useammin.

- *opponenttina toimiminen*: 25 % yliopisto-opiskelijoista jännitti hyvin usein/aina, 61 % silloin tällöin tai useammin.

- *ryhmätyön esitteleminen luennolla*: 24 % yliopisto-opiskelijoista jännitti hyvin usein/aina, 60 % silloin tällöin tai useammin.

- *luennolla kysyminen tai vastaaminen*: 23 % yliopisto-opiskelijoista jännitti hyvin usein/ aina, 70 % silloin tällöin tai useammin.

Näissä oppimistilanteissa jännittäminen saattaa muodostua opiskelun esteeksi, esimerkiksi jos seminaariesitelmän pitäminen jännittää niin paljon, että opiskelija siirtää seminaariin osallistumistaan vuodesta toiseen.

Kuopion yliopistossa tarjotaan laadukasta puheviestinnän opetusta, joka on useissa pääaineissa/koulutusohjelmissa integroitu aineenopintoihin ja erityisesti seminaarin yhteyteen. Näin ei kuitenkaan ole systemaattisesti. Lisäksi puheviestinnän opetus on laajuudeltaan vähäistä ja opetuksen määrät vaihtelevat tiedekunnittain (1—3op). Niukat tuntiresurssit ja puheviestinnän opetuksen suurehkot ryhmäkoot eivät mahdollista yksilöllistä ohjausta tai riittävää tukea sellaiselle opiskelijalle, jolle esiintyminen on erityisen jännittävä viestintätilanne tai jolle siitä on jo muodostunut opintojen este. Myös negatiiviset tunteet voivat toimia oppimista ehkäisevinä (Boud, Keogh & Walker 1985, 29) ja sen vuoksi jännittämisen käsittelyyn ja jännittämisen kanssa selviytymiseen tarvitaan riittävää tukea.

Väitöskirjatutkimuksessaan Merja Almonkari (2007, 163) ehdottaa useita toimenpiteitä jännittäjien tukemiseksi yliopisto-opinnoissa. Yksi mahdollisuus on järjestää erityinen esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssi, joka auttaisi opiskelijoita oman jännittämisen tunnistamisessa ja antaisi heille toimintatapoja jännityksen kanssa selviämiseen opiskelun haastavissakin viestintätilanteissa. Sen vuoksi Kuopion yliopistossa päätettiin järjestää keväällä 2009 Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun (VARE) -pilottikurssi.

## Kurssin toteutus

VARE-kurssi toteutettiin kielikeskuksen vapaavalintaisena puheviestinnän kurssina. Kurssin laajuus oli 2 opintopistettä (28 t kontaktiopetusta, 26 t itsenäistä työskentelyä). Kurssi ei korvannut tutkintoon kuuluvia pakollisia puheviestinnän kursseja, mutta tiedekunnasta riippuen opiskelija pystyi liittämään sen tutkintonsa vapaavalintaisiin opintoihin. Kurssin suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastasivat opintopsykologi Katri Ruth ja puheviestinnän lehtori Jonna Koponen. Kurssin toteutuksessa tehtiin yhteistyötä myös YTHS:n neuvontapsykologi Marja Määtän kanssa.

Esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssi oli suunnattu heille, jotka kokevat jännittämisen estävän normaalin opiskelun. Kurssi keskittyi opiskelutilanteisiin liittyvän jännittämisen lievittämiseen, mutta se ei kuitenkaan ollut tarkoitettu vaka-vaan psyykkiseen häiriöön liittyvän jännittämisen hoitoon.



Kurssia kuvattiin ilmoittelussa seuraavalla tavalla:

*"Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun -kurssi on suunnattu opiskelijoille, joiden on hankala hallita jännittämistään erilaisissa esiintymistilanteissa. Ujo, arka tai kokematon esiintyjä saa kursilla kehittää esiintymisvarmuuttaan pienryhmässä, turvallisessa ja rennossa ilmapiirissä. Osallistujat saavat tietoa esiintymisjännityksestä ilmiönä sekä tutustuvat omiin tapoihinsa ajatella ja reagoida esiintymistilanteissa. Erilaisten harjoitusten ja ryhmässä toimimisen kautta osallistujat saavat myönteisiä kokemuksia itsestään esiintyjinä, oppivat hallitsemaan jännittämistään ja löytävät omia keinoja selviytyä esiintymistilanteissa."*

Kurssille haettiin vapaamuotoisella hakulomakkeella, jossa opiskelijaa pyydettiin kuvaamaan, miksi hän haluaa osallistua kurssille. Kurssille hakeneet opiskelijat kutsuttiin henkilökohtaiseen alkuhaastatteluun kurssin vetäjien kanssa. Alkuhaastattelulla varmistettiin osallistujien sitoutuminen kurssiin ja kurssin kohdentuminen oikeaan tarpeeseen.

VARE-kurssille ilmoittautui 12 opiskelijaa. Heistä yksi perui osallistumisensa ennen kurssin alkua. Osallistujista kolme keskeytti kurssin henkilökohtaisista syistä. Kurssin suoritti hyväksytysti kahdeksan opiskelijaa. Kurssin suorittaneet opiskelijat olivat läsnä lähes jokaisella kokoontumiskerralla, sillä vain kolmella heistä oli yksi poissaolo. Osallistujat olivat eri tiedekunnista (lääketieteellinen tiedekunta, farmaseuttinen tiedekunta, informaatioteknologian ja kauppatieteiden tiedekunta ja yhteiskuntatieteellinen tiedekunta).

## Tavoitteet, sisältö ja suoritustapa

Kurssin tavoitteena oli lisätä itseluottamusta ja itseymmärrystä viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa. Tavoitteena oli löytää myönteisiä suhtautumistapoja esiintymistilanteisiin, oppia analysoimaan ja arvioimaan omien esiintymistaitojen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tavoitteena oli myös oppia tunnistamaan ja ymmärtämään oman esiintymisjännityksen piirteet ja jännityksen muodot.

Kurssilla käsiteltiin jännittämistä ilmiönä, sen yleisyyttä, taustatekijöitä, rakentumista ja lievityskeinoja. Kurssilla tehtiin erilaisia pienryhmä- ja esiintymisharjoituksia, joissa harjoiteltiin esiintymisjännityksen tunnistamista ja hallintaa, esimerkiksi rentoutumiskeinoja. Kurssilla annettiin rakentavaa myönteistä palautetta ja opeteltiin ottamaan palautetta vastaan. Lähiopetuksessa työskenneltiin koko ryhmänä, pienryhmissä, pareittain ja itsenäisesti. Kurssilla käytettiin kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimismenetelmiä.

Puheviestintätaitojen harjoittelu VARE-kurssilla perustui mikro-opetusmalliin, jossa

opetuksen kohteena olevat laajemmat taitokokonaisuudet pilkotaan pienempiin osataitoihin (Dickson, Hargie & Morrow 1991; Hargie 2006). Osataitoja harjoitellaan esimerkiksi simuloitujen vuorovaikutustilanteiden avulla, jolloin oppijan on mahdollista saada välitöntä palautetta toiminnastaan ja palautteen perusteella kokeilla tarvittaessa toimintaa eri tavoilla. Dicksonin, Hargien ja Morrowin (1991, 21–24) mukaan vuorovaikutustaitojen opettamisen prosessi etenee kolmivaiheisesti: ensimmäisessä vaiheessa, jota sanotaan valmisteluvaiheeksi, määritellään millaista osaamista on tarpeen kehittää. Samoin huolehditaan siitä, että opiskelijoilla on riittävä tietoperusta taitojen kehittämiseksi. Esimerkiksi tällä kurssilla opiskelijat itsearvioivat esiintymistaitojaan ja jokainen heistä asetti omat taitotavoitteet kurssille. Taitotavoitteita tarkennettiin kurssin kuluessa. Lisäksi opiskelijoille kerrottiin monipuolisesti tietoa esiintymisestä, esiintymisjännityksestä sekä esiintymistaidoista ja niiden kehittämisestä.

Toisessa vaiheessa, joka on nimetty harjoitteluvaiheeksi (Dickson, Hargie & Morrow 1991), vuorovaikutustaitoja harjoitellaan autenttisissa tai simuloituissa tilanteissa ja taitojen käyttämisestä annetaan välitöntä palautetta. Tällä kurssilla jokainen opiskelija sai valmistaa oman puhe-esityksen, jota rakennettiin useassa eri vaiheessa. Ensin keskityttiin kohdentamisen ja kontaktin ottamisen taitoihin ja jokainen sai esittää omasta esitysaiheestaan kysymyksiä kuulijoille. Seuraavaksi keskityimme esityksen rakentamisen ja tiivistämisen taitoihin ja jokainen sai valmistaa esitysaiheestaan lyhyen, 1-3 minuutin, esityksen. Lopuksi jokainen piti omasta aiheestaan 10 minuutin puhe-esityksen, josta he saivat yksityiskohtaista palautetta sekä vertaisryhmän jäseniltä että opettajilta. Esitykset videoitiin ja jokainen sai myös itsearvioida esiintymistaitojaan kotona katsotun nauhan perusteella. Lisäksi kurssilla oli useita lyhyitä taitoharjoituksia, jotka suuntautuivat opiskelijoiden kehittämiskohteina olleisiin taitoihin (mm. katsekontakti, äänenkäyttö ja nonverbaalinen viestintä).

Kolmannessa vaiheessa, jota kutsutaan arviointivaiheeksi (Dickson, Hargie & Morrow 1991), tarkastellaan oppimistavoitteiden saavuttamista sekä oppimis- ja opetusprosessin onnistumista. Kurssin viimeisellä kokoontumiskerralla jokainen opiskelija kirjoitti kurssipalautteen, jossa he arvioivat omien esiintymistaito- ja oppimistavoitteidensa saavuttamista sekä koko kurssin onnistumista.

Kurssin suorittaminen edellytti 80 %:n osallistumista kontaktiopetukseen sekä oppimispäiväkirjan kirjoittamista, josta opettajille palautettiin 1-2 sivun mittainen loppukooste. Loppukooste sisälsi myös analyysin oman puhe-esityksen videotaltioinnin katsomisesta. Kurssi arvioitiin asteikolla hyväksytty-hylätty.



## Opiskelijoiden palaute kurssista

Kurssipalaute kerättiin sähköisellä Pasi-palautejärjestelmällä. Palautelomakkeessa oli seitsemän Likert-asteikollista kysymystä sekä viisi avointa kysymystä. Palautelomakkeeseen vastasi seitsemän opiskelijaa kahdeksasta. Seuraavassa raporttoimme lyhyesti keskeiset havainnot kurssilaisten palautteista.

## Oppimistavoitteiden toteutuminen

Suurin osa vastaajista koki, että opintojakso vastasi sille asetettuja tavoitteita hyvin tai erittäin hyvin. Yhden vastaajan mielestä opintojakso ei vastannut sille asetettuja tavoitteita hyvin, muttei huonostikaan. Opintojakson työmäärä koettiin keskimäärin sopivaksi suhteessa siitä saatuun opintopistemäärään. Vastaajien henkilökohtaiset oppimistavoitteet voidaan tiivistää kolmeen pääteemaan: vastaajat halusivat oppia käsittelemään jännittämistä, löytää selviytymiskeinoja jännittämisen hallintaan sekä harjoitella esiintymistaitoja.

Vastaajien näkemysten perusteella oppimisen kannalta parhaita oppimismenetelmiä olivat esitelmäharjoitukset ja niistä saatu palaute sekä pienryhmäharjoitukset. Yhden vastaajan mielestä oppimispäiväkirja tuki oppimista parhaiten ja yhden mielestä jännitykseen liittyvän tiedon opettaminen oli keskeistä. Kaikki vastaajat (N=7) olivat sitä mieltä, että opintojaksolla oli kannustava opiskeluilmapiiri. Vastaajat korostivat kurssin pientä ryhmäkokoja ja myönteistä oppimisilmapiiriä, jotka mahdollistivat vertaistuen saamisen ja antamisen. Hyvä ryhmähenki antoi tilaa käsitellä sekä myönteistä että rakentavaa palautetta omasta esityksestä. Vastaajien mielestä kurssilla olisi voinut olla jopa enemmän esiintymisharjoituksia, kotitehtäviä sekä jännittämisen käsittelemistä myös muissa esiintymistilanteissa kuin esitelmää pitäessä.

## Subjektiiivisesti koetut oppimistulokset

Vastaajien subjektiivisesti koettuja oppimistuloksia kysyttiin kyselylomakkeen avoimella kysymyksellä ”Mitä koet oppineesi Varmuutta esiintymiseen ja ilmaisuun -kurssilla? Vastaa monipuolisesti ja perustellusti”. Avoimet vastaukset analysoitiin induktiivisesti. Molemmat opettajat lukivat vastaukset useaan kertaan ja yhteisen keskustelun perusteella kunkin avoimen kysymyksen vastauksista muodostettiin neljä pääteemaa, jotka esitellään taulukossa 1. Vastaajat kuvasivat oppineensa lisää tietoa esiintymisjännityksestä, erilaisia esiintymisjännityksen hallintakeinoja sekä esiintymistaitoja. Myös vastaajien tietoisuus itsestään viestijänä lisääntyi kurssin aikana.

Taulukko 1. Vastaajien subjektiiviset oppimistulokset

Teema	Aineistolainaus
Tietoa esiintymisjännityksestä	"En ole enää niin kova jännittäjä kuin ennen kurssia, koska tiedän mistä jännittämisessä on kyse"
Esiintymisjännityksen hallintakeinoja	"olen oppinut rentoutumaan ja uskon siihen, että pystyn saamaan kehoni rennoksi, kiitos rentoutumisharjoitusten", "mm. sisäisellä positiivisella puheella ja rentoutumisella voi pitää itsensä tarpeeksi rauhallisena"
Esiintymistaitoja	"osaan paremmin kontrolloida sitä (esiintymisjännitystä)", "yleisön kanssa vuorovaikutuksessa oleminen voi vähentää esiintymisjännitystä"
Tietoisuuden lisääntyminen itsestä viestijänä	"olen oppinut ennen kaikkea itsestäni hyvin paljon", "vaatimukset itseä kohtaan voivat olla liian suuret", "itsestänikin löytyy paljon esiintymisvahvuuksia"

## Kurssin opettajien kokemukset työparityöskentelystä

Tässä kappaleessa kuvaamme opettajien kokemuksia yhteistyön toteuttamisesta ja yhteistyön merkityksestä VARE-kurssin toteuttamisessa. Kokemukset ovat yhteenveto kummankin opettajan näkemyksistä, joista ensin yhdessä keskusteltiin, sitten kirjattiin itselle tärkeimmät asiat ylös ja lopuksi kerättiin nämä yllättävän samansuuntaiset kuvaukset yhteen prosessikirjoittamisen mukaisesti.

### Lähtötilanne asetti haasteita

Aluksi kumpikaan opettaja ei tuntenut toisiaan, joten yhteistyötä rakennettiin samalla kuin luotiin sisällöllisesti uudenlaista toimintaa Kuopion yliopistoon. Se edellytti sekä työparin persoonaan että työtapoihin tutustumista keskustellen ja yhteisen tekemisen avulla. Yhteisten aikojen löytäminen keskusteluun ja suunnitteluun olemassa olevilla resursseilla oli vaativaa. Myös eri tieteenalojen edustajina opettajilla oli omanlaiset lähestymistapansa sekä ryhmän ohjaukseen että esiintymisjännitykseen ilmiönä.

Kurssi oli pienryhmässä tapahtuvaa dialogista oppimista, missä opettajalla oli selkeästi ohjaava rooli ennemmin kuin tiedon välittäjän tai asiantuntijan rooli. Korkeakouluopiskelija ei ole tyypillisesti tottunut työskentelymuotoihin, mitkä haastavat opiskelijaa oman toimintansa ja kokemustensa tarkasteluun, hetkeen heittäytymiseen ja avoimuuteen (vrt. Repo-Kaarento & Levander 2003, 142).



Vuorovaikutukseen ohjaamiseksi opettajat joutuivat rikkomaan akateemiseen opiskeluun liittyviä normeja.

Ryhmä koostui opiskelijoista, jotka lähtökohtaisesti olivat haastamassa itseään epämukavuusalueelle. He tulivat oppimaan ja harjoittelemaan sitä, mikä heitä jännittää. Tunteet ovat olennainen osa oppimista (Repo-Kaarento & Levander 2003, 140), ja erityisesti ne ovat pinnalla tällaisessa kurssissa, joka haastaa opiskelijaa tarkastelemaan tietorakenteiden lisäksi myös ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Oppimistilanteessa vuorovaikutusta syntyy sekä opiskelijoiden ja opettajien välille että pelkästään opiskelijoiden välille (Repo-Kaarento & Levander 2003, 141). Työparityöskentely toi tähän lisäksi opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen, mikä saattoi vaikuttaa ryhmän kokonaisuuteen ja työskentelyilmapiiriin.

### **Mikä mahdollisti onnistuneen työparityöskentelyn?**

Koska tällaista kurssia ei ollut aiemmin järjestetty Kuopion yliopistossa, kokonaisuus täytyi luoda yhteistyössä. Yhteistyön onnistuminen edellytti molemmilta opettajilta aitoa kiinnostusta opetettavaa aihetta kohtaan, motivaatiota syventyä kirjallisuuteen, innokkuutta pohtia harjoituksia ja halua haastatella kokeneita kollegoja. Samankaltainen työmotivaatio ja aito halu tukea opiskelijoita auttoivatkin opettajien käsitysten mukaan synnyttämään yhteisen ymmärryksen kurssin tavoitteista ja sisällöistä. Esteetön opintopolku työelämään -projektin (ESTOPT-projektin) tarjoama resurssi mahdollisti sen, että suunnitteluun käytettiin suhteellisen paljon aikaa ja pystyttiin sopimaan vetovastuista. Seuraava lainaus opintopsykologin muistiosta kuvaa yhteistyön etenemistä:

*"Käsittelimme yhdessä kurssimateriaalia ja keskustelimme sisällöllisistä aiheista. Tässä oppi ymmärtämään toisen tapaa ajatella, myös opimme toisiltamme paljon jo ennen kurssityöskentelyä. Yhteinen suunnittelu jokaista tapaamista ennen oli tärkeää innovatiivisten käytäntöjen toteuttamisen kannalta. Se mahdollisti vetovastuista sopimisen ja siten oman ammatillisen roolin selkeyttämisen ryhmänohjaustilanteessa."*

Keskeisiä onnistumisen edellytyksiä olivat opettajien mielestä avoin asenne, tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde ja joustavuus. Molempien opettajien täytyi myös kyetä antamaan tilaa muutoksille ja mukauttamaan toimintaansa ryhmän tarpeisiin.

### **Mitä lisäarvoa työparityöskentely antoi?**

Edellä kuvatut ryhmästä lähtevät odotukset ja vaatimukset ovat ammatillisesti haasteellisia. Työpari antoi työhön henkistä tukea, missä oli työnohjauksellisia elementtejä. Esimerkiksi alkuhaastattelut olivat henkisesti raskaita, mutta työparin

kanssa pystyi keskustelemaan jaetusta kokemuksesta, purkamaan tilannetta ja yhdessä suuntaamaan kurssin sisältöjä.

Moniammatillisen työn rikkaus on ehdottomasti myös toiselta oppimisen mahdollisuus. Kummallakin opettajalla oli paljon kokemusta opettamisesta ja ryhmien ohjaamisesta. Toiselta sai ideoita ja usea harjoitus syntyiikin siten, että opettajat muokkasivat yhdessä jotain aiemmin toteutettua harjoitusta. Lainausta puheviestinnän opettajan muistiosta:

*"Kun uskaltaa sanoa, että "en tiedä" tai "tuohon en osaa sanoa mitään", ja heittäytyä dialogiin, on mahdollista löytää uusia oivalluksia ja ideoita. Samalla se vaatii luottamusta toista kohtaan sekä tunnetta siitä, että työpari hyväksyy minut, vaikkeen tietäisi kaikkea (opettajan stereotyyppinen ongelma "pitää tietää kaikki")"*

Ryhmänohjaustilanteessa myös yhteistyön merkitys korostui. Opetusjakso oli hyvin intensiivinen ja pitkä, 3 oppituntia. Toisesta sai tukea ryhmän kannattamiseen, kun itsellä ajatus katkesi. Vaikka opetustilanteessa toinen oli vetovastuussa, oli toisen aktiivisesti kuunneltava ja seurattava mukana. Jos toinen opettaja osoitti arvostusta toisen opetusta kohtaan, se välittyi myös opiskelijoille. Toiselta saatu kannustus myös lisäsi työmotivaatiota.

### **Kuinka työparityöskentelyä voisi kehittää jatkossa?**

Kurssin päätteeksi opettajat pohtivat erityisesti oppimismenetelmien kehittämistä siten, että entistä paremmin voitaisiin yhdistää erilaista ammatillista osaamista. Lisäksi opettajien keskinäisen avoimen dialogin hyödyntämistä tavoitteellisemmin ryhmään vaikuttamisen välineenä voitaisiin jatkossa harjoitella. Edelleen on tärkeää kiinnittää huomiota mahdollisten ongelmatilanteiden reflektointiin yhdessä heti tilanteen jälkeen sekä koko kurssin jälkeen. Usein pieni tauko auttaa näkemään asiat uudessa valossa.

### **Johtopäätökset**

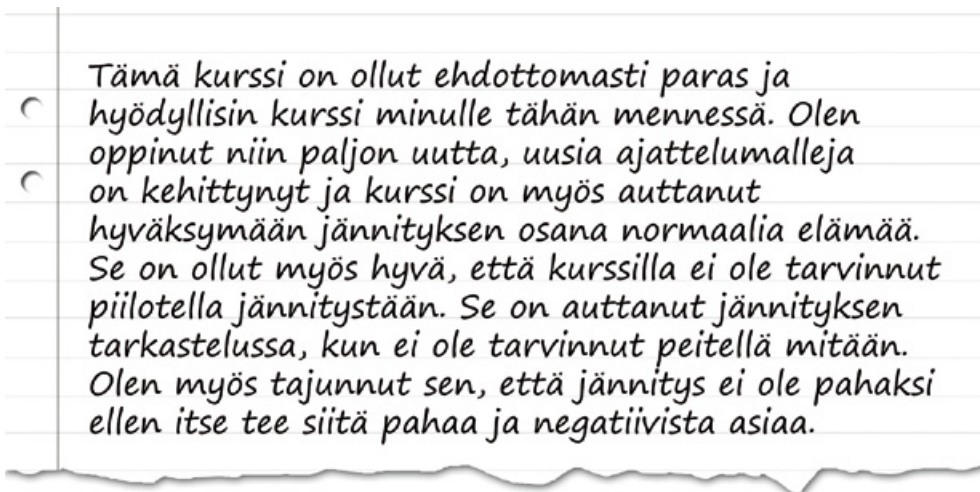
Kurssipalautteen perusteella voidaan sanoa, että VARE-kurssin sisällöt ja menetelmät vastasivat hyvin opiskelijoiden odotuksia. Todennäköisesti kurssin hakuprosessi, ja erityisesti alkuhaastattelu, jossa opiskelijat ja ohjaajat kohtasivat toisensa, vaikutti siihen, että opiskelijoiden odotukset olivat realistisia. Lisäksi kurssin ohjaajat pystyivät jo suunnitteluvaiheessa huomioimaan kurssilaisten odotukset, toiveet, tarpeet ja erilaiset lähtökohdat. Kurssipalautteen mukaan kurssilaisten oppimistavoitteet olivat samansuuntaisia kuin koetut oppimistulokset. Lisäksi palautteen perusteella kurssin kuormittavuus oli sopiva suhteessa



opiskelijoiden työmäärään ja opintojaksosta saatuihin opintopisteisiin. Jatkossa kurssille voisi jopa lisätä pohdintatehtäviä tai tietosisältöistä materiaalia itseopiskelun osuuteen.

Nykyisin yliopistomaailmassa puhutaan resurssien kiristämisestä ja tehokkaasta käytöstä. Työparityöskentely vei laskennallisesti paljon resursseja, mutta siitä saadut hyödyt mahdollistavat tämänkaltaisen kurssin toteuttamisen laadukkaasti ja opiskelijoiden tarpeet huomioiden. Moniammatillisen toteutuksen arvostus heijastui myös positiiviseen kurssipalautteeseen. Jännittämisen kohtuullistamisessa tarvitaan puheviestinnän ammattilaisen osaamista viestintätaitojen harjoittamisessa, mutta myös psykologin ammattitaitoa jännittämisen taustalla olevien asenteiden, uskomusten ja identiteetin tarkasteluun.

Pilottihankkeen kokemukset osoittivat, että Kuopion yliopistossa on selkeä tarve esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssille. Kurssia ja sen moniammatillista toteutusta tulee systemaattisesti jatkaa ja kehittää, jotta mahdollisimman moni opiskelija saa jännittämiseen tukea jo opintojensa varhaisessa vaiheessa. 1.1.2010 toimintansa aloittavassa Itä-Suomen yliopistossa tarvitaan yhtenäinen linja esiintymisvarmuuden kehittämisen kurssin toteuttamisesta. Kurssin kehittämiseksi ja juurruttamiseksi osaksi Itä-Suomen yliopiston toimintaa toteutettiin toinen Varmuutta esiintymiseen -pilottikurssi syksyllä 2009. Tavoitteena on saada esiintymisen varmuuden kehittäminen osaksi Itä-Suomen yliopistossa järjestettäviä viestintäopintoja.



Tämä kurssi on ollut ehdottomasti paras ja hyödyllisin kurssi minulle tähän mennessä. Olen oppinut niin paljon uutta, uusia ajattelumalleja on kehittynyt ja kurssi on myös auttanut hyväksymään jännityksen osana normaalia elämää. Se on ollut myös hyvä, että kurssilla ei ole tarvinnut piilotella jännitystään. Se on auttanut jännityksen tarkastelussa, kun ei ole tarvinnut peitellä mitään. Olen myös tajunnut sen, että jännitys ei ole pahaksi ellen itse tee siitä pahaa ja negatiivista asiaa.

(Lainaus syksyllä 2009 toteutetun VARE-kurssin opiskelijan oppimispäiväkirjasta)

## Lähteet

Almonkari, M. 2004. Kyllä esiintymisvarmuuttakin voi opettaa. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, 39–43.

Almonkari, M. 2007. Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavana www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13462> (Luettu 15.12.2009)

Almonkari, M. & Koskimies, R. 2004. Esiintymisjännittäjille apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 18–40.

Dickson, D. A., Hargie, O. D. W. & Morrow, N. C. 1991. *Communication Skills Training for Health Professionals*. London: Chapman & Hall.

Hargie, O. D. W. 2006. Skill in theory: Communication as skilled performance. In O. D. W. Hargie (ed.) *Handbook of communication skills*. 3rd edition. London: Routledge, 7–36.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.

Martin, M. 2006. Jännittäjät psykologisin silmin. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, 45–54.

Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymis-halukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisö-puhetilanteessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakou-luopettajan käsikirja*. Porvoo: WSOY, 140–170.



Stigell, L. 2008. Miten menee fuksit? Kuopion yliopiston oppimiskeskuksen raportteja. Saatavana www-muodossa: <http://www.uku.fi/opk/opiskelijat/fuksikysely2007.shtml> (Luettu 15.12.2009)

Vaden, T. 2006. Minä-en-voi-tehdä-sitä-täällä. Teoksessa M. Almonkari & R. Koskimies (toim.) Esiintymisjännittäjille apua. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 37. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö, 29–34.

Valtioneuvoston asetus yliopiston tutkinnoista 794/2004. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (Luettu 15.12.2009)

FM Jonna Koponen toimii puheviestinnän lehtorina Kuopion yliopistossa. Esteetön opintopolku työelämään -projektissa hän kehitti esiintymisjännittäjille suunnattua puheviestinnän opetusta. Kuopion yliopistossa hän on kehittänyt erityisesti lääketieteen puheviestinnän opetusta vuodesta 2006 alkaen, jolloin toteutettiin opetuskokeilu yhteistyössä yleislääketieteen erikoislääkäreiden kanssa. Tällä hetkellä hän tekee väitöskirjatutkimusta opetuskokeiluun liittyen Tampereen yliopiston Puheopin laitoksella.

PsM Katri Ruth toimii Kuopion yliopistossa opintopsykologina. Hän työskenteli Esteetön opintopolku työelämään -projektissa tehtävänäään käynnistää opintopsykologitoimintaa Kuopion yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa. Projektin aikana kehitettiin ja toteutettiin erilaisia opintopsykologin työmuotoja, joista Varmuutta esiintymiseen -kurssi on yksi esimerkki.

Helmi Koukka

## Opiskelutulkkkaus

### Johdanto

Humanistisen ammattikorkeakoulun (HUMAK) rooli ESTOPT-projektissa painottui viestintään, erityisesti etäopiskelutulkkauksen kokeiluun ja mallintamiseen. Tämän lisäksi järjestettiin koulutustilaisuuksia, joissa kerrottiin opiskelu-tulkkauksesta muun muassa Kuopion yliopiston ja Savonia-ammattikorkeakoulun opetus- ja ohjaushenkilökunnalle. Etäopiskelutulkkauksen mallintamista ja koulutustilaisuuksia tullaan jatkamaan vielä keväällä 2010. Koska etäopiskelutulkkauksen laajemmat kokeilut ovat vielä edessä, tässä artikkelissa keskitytään opiskelutulkkauksen opettajan työn näkökulmasta.

### Tulkkkaus - pelkkää puhetta?

Tulkkkaus on yleisesti tuttu käsite. Sanasta syntyy mielikuva valtion päämiehistä neuvottelupöydän ääressä, vieressään tummiin pukuihin sonnustautuneet tulkit, tai vastaavasti mielikuva maahanmuuttajasta asioimassa lääkärissä, sosiaali-toimistossa tai Kelassa tulkin välityksellä. Tällöin tulkkkaus tapahtuu kahden puhutun kielen välillä. Tulkkauksista tapahtuu kuitenkin myös viittomakielten ja puhekielten välillä. Suomalaista viittomakieltä käyttää työkielenään tällä hetkellä noin 450 koulutettua viittomakielen tulkkia (Suomen Viittomakielen Tulkit ry 2009b).

### Opiskelutulkkkaus

Opiskelutulkkkaus tarkoittaa tulkkauksista opiskeluun liittyvissä tilanteissa. Tulkkkaus on kaikkia varten - se poistaa kommunikaation esteitä opiskelijan, opiskelukavereiden ja opettajien väliltä. Opiskelija pääsee tulkin välityksellä osallistumaan luennolle, keskusteluihin ja ohjaukseen, mutta myös kuulevat tarvitsevat tulkkauksista saadakseen tietää, mitä sanottavaa viittomakielisellä opiskelijalla on.

Opiskelutulkkauksista tapahtuu kaikilla kouluasteilla esikoulusta yliopistoon. Tällä hetkellä eniten opiskelutulkkkeja työskentelee toisen asteen oppilaitoksissa, ammatillisilla kursseilla ja työvoimapolitiisessa koulutuksessa.

Opiskelutulkkauksen rahoitus perustuu vammaispalvelulakiin (380/1987). Opiskelija anoo opiskelutulkkausta kotikuntansa sosiaalitoimelta. Peruskoululaisten opiskelutulkkauksen maksaa perusopetuslain (628/1998) mukaan koulutoimi. Vuoden 2010 syksyllä tulkkauspalvelut siirtyvät pääosin Kelan kustannettavaksi, peruskoulu-laisten osalta tilanne ei muuttune.



Opiskelutulkkaukseen katsotaan yleensä kuuluvan kaikki opiskeluun liittyvät tilanteet kuten:

- luennot ja oppitunnit
- tentit ja koetilanteet
- ryhmätyöt ja ohjauskeskustelut
- tutustumiskäynnit ja opintomatkat.

Tulkkaukseen on sekä psyykkisesti että fyysisesti vaativaa työtä, joten opiskelutulkki tarvitsee ehdottomasti tauon oppituntien välillä. Toisaalta opiskeluun kuuluu muutakin kuin oppitunnit tai luennot. Opiskelijan ja tulkin on keskusteltava, miten ratkaistaan tulkkauksen seuraavissa tilanteissa, jotta tulkki saisi tauon ja opiskelija pääsisi osallistumaan:

- puhelinsoitot opiskelupäivän aikana
- terveydenhoitajan luona käynti
- kirjasto-, opintotoimisto-, kuraattori- ym. asiointi
- välitunnit ja tauot.

Opiskelijoiden omassa toiminnassa (esimerkiksi osakuntatoiminta ja matkat) viittomakielinen tai kuulovammainen opiskelija käyttää yleensä asioimis-tulkkauksia.

## Opiskelutulkki

Opiskelutulkkeina toimivat viittomakielentulkin tai kirjoitustulkin koulutuksen saaneet ammattilaiset. Opiskelutulkki on puolueeton kielenkääntäjä, joka ei lisää tai poista viestistä mitään. Tulkki ei ota kantaa käsiteltäviin asioihin eikä avusta opiskelijaa. Tulkit noudattavat ehdotonta vaitiolovelvollisuutta. (Suomen Viittomakielen Tulkit ry 2009a.)

Tulkki tulkaa kaiken mitä tilanteessa puhutaan tai viitotaan. Viittomakielentulkit työskentelevät pääsääntöisesti simultaanisti, eli samalla kun he vastaanottavat viestiä, he prosessoivat sitä mielessään ja tuottavat tulkkauksia. Simultaanitulkkaukseen on erittäin vaativaa, ja sen vuoksi yli kaksi tuntia kestävässä tilaisuudessa työskentelee yleensä kaksi tulkkiä. Lisäksi tulkit tarvitsevat taukoja.

Tulkit ovat vaitiolovelvollisia eivätkä siis kerro tulkkauksista kuulemiaan asioita muille. Opettajat voivat esimerkiksi näyttää koemateriaaleja tulkeille valmistautumista varten. Tulkki ei myöskään kerro opiskelijan asioista, vaikka olisikin niistä tietoinen. Esimerkiksi poissaoloasioista on kysyttävä opiskelijalta itseltään.

## Opiskelutulkkauksen käytäntöjä

Opetustilanteessa tulkki sijoittuu istumaan siten, että tulkkia käyttävällä opiskelijalla on hyvä näköyhteys sekä tulkkiin että opettajaan, mutta myös havaintovälineeseen. Tulkki istuu yleensä edessä puhujan ja valkokankaan lähetyvillä.

Opiskelijoiden sijoittuminen puolikaareen mahdollistaisi kuulovammaiselle opiskelijalle kaikkien opiskelijatovereiden näkemisen. Viittomakielisissä tilaisuuksissa istutaankin yleensä mielellään puolikaarella.

Tulkki tulkaa kaiken – tämän periaatteen mukaan toimitaan. Joskus monta ihmistä kuitenkin puhuu tai viittoo yhtä aikaa ja tällöin tulkkaminen on mahdotonta. Tulkki voi valita pääpuhujan eli esimerkiksi viittoa mitä opettaja puhuu ja jättää opiskelijoiden samanaikaisen keskustelun tulkkamatta. Ryhmätöissä ja -keskusteluissa tulkki voi myös pyytää puhujia puhumaan vuorotellen.

Tulkin tehtäviin kuuluu huolehtia omasta ergonomiastaan, näkyvyydestään ja kuuluvuudestaan:

- valitsee paikan, josta näkee ja kuulee
- valitsee paikan, johon opiskelijalla on hyvä näköyhteys
- huolehtii, että taukoja on riittävästi
- pyytää sopivaa työtuolia
- huolehtii, että tilassa on riittävä valaistus (esimerkiksi jos katsotaan videoita).

## Miten huomioida viittomakielinen tai kuulovammainen opiskelija?

Viittomakielinen tai kuulovammainen opiskelija on ensisijaisesti opiskelija, kuulovamma on lisämääre kuten vaikkapa luki-vaikeus. Pääperiaatteena voidaan pitää sitä, että suhtaudutaan kaikkiin opiskelijoihin tasavertaisesti. Heiltä odotetaan yhtä paljon, ja heitä kannustetaan ja annetaan palautetta yhtä paljon.

Viittomakielisten henkilöiden äidinkieli on viittomakieli. Suomen kieli on heille vieras kieli, jonka osaamisen taso vaihtelee erinomaisesta välttävään. Useimmat viittomakieliset opiskelevat suomen kieltä vasta koulussa. Joillekin viittomakielisille tekstien tuottaminen ja tenttikirjojen lukeminen eivät tuota minkäänlaisia ongelmia, toisille taas esimerkiksi kirjallinen tentti voi olla hyvinkin vaikea. Eräs mahdollinen ratkaisu tällaisessa tilanteessa on viitottu tentti. Viitottu tentti voi toimia eräänlaisena suullisena tenttinä. Opettaja kysyy ja tulkki tulkaa, kuuro vastaa viittoen ja tulkki tulkaa vastauksen puhekielille. Toinen vaihtoehto on nauhoittaa kuuron viittoma vastaus, jonka tulkki sitten tulkaa suomeksi. (Kuurojen Liitto ry 2006, 13.)

Tulkkausprosessista johtuen tulkkaus tapahtuu hieman viiveellä (tulkki kuuntelee asiakokonaisuuden ja tulkkaa sitten – samalla kun kuuntelee jo seuraavaa). Kun kysyy opiskelijoilta jotakin, kannattaa odottaa hetken, jotta tulkki ehtii viittoja kysymyksen loppuun. Sen jälkeen voi antaa vastausvuoron. Näin myös tulkkia käyttävä opiskelija ehtii miettiä vastauksen.

Tulkkia käyttävää opiskelijaa helpottaa tunnin ja tulkkauksen seuraamisessa, jos hänen ei tarvitse samalla kirjoittaa muistiinpanoja. Tosin jotkut nimenomaan haluavat kirjoittaa oppiakseen paremmin. Oppilaitoksessa voidaan sopia erilaisista käytännöistä, joilla ratkaista tilanne. Opettaja voi toimittaa kalvot opiskelijalle etukäteen, jolloin opiskelija voi täydentää niitä tunnilla tai opiskelijatoverit voivat kirjoittaa muistiinpanot, jotka kopioidaan.

Tulkkia käyttävä opiskelija ei voi katsoa montaa asiaa yhtä aikaa. Jos opettaja näyttää kalvoja ja puhuu samalla muuta tai näyttää työsuorituksen ja selittää samalla mitä tekee, opiskelija ei tiedä katsoako tulkkia, opettajaa vai kalvoa. Jos haluaa kuulla puheen, täytyy katsoa tulkkia. Jos haluaa lukea kalvon tekstin tai katsoa mallisuorituksen, ei ehdi katsoa tulkkausta, eikä siten tiedä mitä puhutaan. Ratkaisu löytyy usein helposti esimerkiksi antamalla kalvot kopioina opiskelijalle tai puhumalla ensin ja näyttämällä sitten mallisuoritus.

Viittomakielelläkin voi supatella. Monet kokevat häiritseväksi, jos opiskelijat viittovat keskenään tai tulkin kanssa. Opettajana voi puuttua viitottuun supatteluun aivan samoin kuin muuhunkin hälinään luokassa.

## Työskentely tulkin kanssa

Opiskelutulkin työhön kuuluu valmistautuminen tulevaan tulkkaukseen. Tämän vuoksi tulkit pyytävät ennakkotietoa tulevasta opetuksesta. Se voi olla esimerkiksi suullinen tiedonanto käsiteltävästä aiheesta, kopio käsin kirjoitetusta tukisanalistasta tai PowerPoint-esitys. Tulkillle ei tarvitse kuitenkaan tehdä erikseen materiaalia. Saadun ennakkotiedon perusteella tulkki voi hankkia itselleen tietoa aiheesta ja tarkistaa viittomia. Tulkit tarvitsevat etukäteismateriaalia myös opiskelijoiden esityksistä. Tulkit ovat vaitiolovelvollisia myös ennakkomateriaalin suhteen. Edellisten lisäksi olisi hyvä, jos opetussuunnitelma ja kaikki muukin opetusta koskeva materiaali olisi tulkin käytettävissä.

Etukäteismateriaalia varten tulkeilla voi olla esimerkiksi postilaatikko tai oma työtila, johon materiaalit voi toimittaa. Tulkki kannattaa liittää mahdollisuuksien mukaan vaikkapa ryhmän sähköpostilistalle, jolloin hän pysyy ajan tasalla esimerkiksi aikataulumuutoksista.

Viittomakielen tulkit tulkkaavat pääsääntöisesti simultaanisti eli samanaikaisesti. Puhetyyliä tai -vauhtia ei tarvitse muuttaa, eikä puheessa tarvitse pitää taukoja. (Joskin halutessasi voit pitää tauon asiakokonaisuuksien jälkeen.) Poikkeuksen muodostaa ääneen lukeminen, koska silloin puheen tempo yleensä kasvaa. Lukiessa vauhtia kannattaa hieman hidastaa. Aina voi kuitenkin luottaa siihen, että tulkki kysyy, jos hän ei pysy perässä. Toisaalta selkeä, rauhallinen ja kuuluva puhetapa on kaikkien etu.





## Lähteet

Kuurojen Liitto ry. 2006. Opiskelutulkkkaus. Saatavana www-muodossa: <http://www.kl-deaf.fi/File/752ce14a-8643-4341-9b44-c4-168d3068079a/Opiskelutulkkkaus.pdf> (Luettu 27.10.2009)

Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987). Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1987/19870380> (Luettu 13.12.2009)

Perusopetuslaki (628/1998). Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 13.12.2009)

Suomen Viittomakielen Tulkit ry. 2009a. Viittomakielen tulkin ammattisäännöstä. Saatavana www-muodossa: <http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/ammatti/viittomakielen-tulkin-ammattisaannosto/> (Luettu 27.10.2009)

Suomen Viittomakielen Tulkit ry. 2009b. Viittomakielen tulkit Suomessa. Saatavana www-muodossa: <http://www.tulkit.net/viittomakielen-tulkit-suomessa/> (Luettu 27.10.2009)

KM, viittomakielen tulkki Helmi Koukka työskentelee tällä hetkellä Humanistisessa ammattikorkeakoulussa projektityöntekijänä Opiskelutulkkauksen kehittämishankkeessa. Hän on kirjoittanut hankkeen internet-sivut Opiskelutulkki.fi. Hän on työskennellyt viittomakielen tulkkina Jyväskylässä, Tampereella, Helsingissä ja Kuopiossa sekä erityisopettajana Albertin koulussa Helsingissä.

Mirja Pesonen ja Kerttu Rönkkö

## Lukivaikeus ja esteetön oppiminen

### Johdanto

Motto: *”Ala-asteen opettajani oli joskus kauan sitten sanonut vanhemmilleni, että minusta ei kyllä koskaan tule maisteria. Sehän nähdään, sanon minä!”*

ESTOPT-projektin Erilaiset oppijat -työryhmään kuuluivat Kuopion yliopistosta suomen kielen lehtori Mirja Pesonen, Savonia-ammattikorkeakoulusta Iisalmen yksiköstä terveydenhuollon lehtori, opinto-ohjaaja Kerttu Rönkkö, molempien oppilaitosten yhteinen opintopsykologi Katri Ruth sekä Humanistisesta ammattikorkeakoulusta (HUMAK) lehtori Sirpa Lyytinen. Työryhmä keskittyi opiskelijoiden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien tunnistamiseen ja ohjaukseen sekä tarvittavien toimenpiteiden selvittämiseen. Tässä artikkelissa kerrotaan Mirja Pesosen Kirjoitusklänikka- ja Kerttu Rönkön Iloa oppimiseen -piloteista sekä yliopiston oppimiskeskuksen kanssa tehdystä Opiskelijan opintopolun esteettömyys -kyselyn lukivaikeusosion tuloksista ja esitetään näiden pohjalta selvittämistä vaativia kysymyksiä. Näin jatkamme kokemuseräisen tiedon kartuttamista, mitä tarvitaan kaikkia korkeakouluja koskevan kehittämistyön tueksi.

### Lukivaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus

Aikuisten, varsinkin yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa opiskelevien, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista ei ole vielä julkaistu juurikaan tutkimuksia. Aiemmin ilmeisesti uskottiin, että henkilö, jolla on lukivaikeus ja joka pystyy opiskelemaan yliopistossa tai korkeakoulussa, on harvinainen, poikkeuksellisen lahjakas selviytyjäyksilö. Tätä aiemmin hyvin yleistä yksikantaista näkemystä lukivaikeudesta osoittavat myös kyselymme vastaukset, joiden mukaan ”hahmottamishäiriöinen” ei voi toimia lääkärinä tai opinnot kannattaa lopettaa, ennen kuin ”syntyy suurempia traumoja”. Sen sijaan esteettömän oppimisen nykykäsitystä heijastaa seuraava vastaus: *”Ajattelin niin, että luki-vaikeuksistaan tietoinen opiskelija on paras opas ohjaajalleen (kuten minulle on käynyt). Koulu on varmaan ollut sen verran työlästä monelle, että täytyy olla jo varsin taitava tullessaan yliopistoon. Toivon, että yleistä mielipideilmastoa madalletaan, yliopistoon voi tulla (ja pärjätä) vaikka olisi luki-vaikeus.”*

Viime vuosina onkin havahduttu huomaamaan, että yhä useammalla opiskelijalla on etenkin tutkielma- ja opinnäytetyövaiheessa ilmeneviä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Vaikeudet voivat johtua kognitiivisista, metakognitiivisista tai affektiivisista syistä, mutta joillakin dysleksiasta eli lukivaikeudesta. On arveltu,



että noin 5 %:lla korkeakouluopiskelijoista on diagnosoitavissa oleva lukivaikeus. Lukumäärä on samansuuntainen, jopa suurempi, muun muassa Isossa-Britanniassa, Ruotsissa ja Norjassa.

International Dyslexia Association määrittelee dysleksian seuraavasti:

*Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (Lyon ym. 2003.)*

Suomessa käytössä olevassa virallisessa tautiluokitus ICD-10:ssä on nimitys *lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeus*, ja siinä edellytetään, että sekä älykkyysosamäärä että aistitoiminta ovat normaaleja ja saatu opetus on ollut tavanomaista (ks. Lyytinen ym. 2005). Me käytämme tästä erityisvaikeudesta nimitystä *lukivaikeus* ja muista syistä johtuvista *lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*.

Oppimisvaikeuksia on tutkittu eri tieteenalioilla, ja lukivaikeuksien taustalla olevista kehityshäiriöiden syistä on esitetty esimerkiksi fonologisen prosessoinnin teoria, pikkuaivoteoria ja niin sanottu magnosellulaariteoria (solututkimukseen perustuva). Selitysmallit auttavat sekä oppijaa itseään ymmärtämään lukivaikeuttaan että opettajia ja ohjaajia tunnistamaan erilaisia lukivaikeuden ilmentymiä sekä suunnittelemaan opetuksensa ja ohjauksensa syy-yhteyden pohjalta kullekin tarkoituksenmukaisesti. (Ks. Ahonen ym. 2003; Lyytinen ym. 2005; Takala 2006.)

## Kysely opettajille ja ohjaajille lukivaikeuksien tunnistamisesta ja opiskelijoiden ohjaamisesta

Opiskelijan opintopolun esteettömyys -kyselyn lukivaikeusosion tarkoituksena oli selvittää, miten yliopiston (myöh. yo) ja ammattikorkeakoulun (myöh. amk) opettajat suhtautuvat lukivaikeuksiin opiskelijoihin, miten hyvin he tunnistavat erilaisia lukivaikeuksia, miten he ohjaavat opiskelijaa ja millaista lisätietoa ja koulutusta he kaipaavat. Tavoitteena oli lisäksi sähköpostitse saapuneella kyselyllä saada vastaanottaja kiinnittämään huomiota korkeakoulujen esteettömyysohjelmaan sinänsä ja lukivaikeuteen erityisesti. Kyselyyn vastanneita oli 88. Kyselyn toteutus on esitelty Jonna Jäntin ja Tommi Haapaniemen artikkelissa Esteetön ohjaus korkeakouluissa – kysely ja koulutus.

Tyypillisimmät lukivaikeuksien ilmentymät kokosimme kysymyksiksi osioon, jonka tulokset on esitetty kuviossa 1 (ks. liite 1). Yliopisto-opiskelijoiden teksteissä neljä yleisimpänä pidettyä heikkoutta olivat seuraavat: teksti etenee ajatuksenvirtana ilman loogista jäsenystä (69,4 %), sisältää oikeinkirjoitusvirheitä (58,3 %), virkerakennevirheellisyyksiä (44,4 %) tai teksti on niukkaa (41,7 %). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden yleisin virhetyyppi oli tekstin niukkuus (80,8 %), ja seuraavaksi yleisimmät olivat oikeinkirjoitusvirheet (73,1 %), tekstin eteneminen ajatuksenvirtana (67,3 %) ja virkerakennevirheellisyydet (57,7 %). Molemmissa oppilaitoksissa oli siis havaittu samojen ilmenemismuotojen yleisyys mutta eri järjestyksessä, mikä selittyy ammattikorkeakoulun ja yliopiston erilaisesta tehtävästä.

*Olen ohjannut opiskelijaa seuraavissa lukemisen ja kirjoittamisen ongelmassa* -kohdasta sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun opettajat ovat yleisimmin valinneet vastauksiksi tehtävien aikataulusta joustamisen (yo 90,6 %, amk 94,1 %), tehtävistä palautteen antamisen (yo 90,6 %, amk 92,2 %) ja tekstin neuvojensa mukaisesti korjaamisen (yo 90,6 %, amk 86,5 %). Monet ovat opastaneet tehtävänannon ymmärtämisessä (yo 80,6 %, amk 88,5 %) ja tehtävien tekemisessä (yo 71,0 %, amk 80,8 %) sekä antaneet luentomateriaalin ennalta (yo 66,70 %, amk 63,5 %). Vähiten käytetyiksi tukimuodoiksi osoittautuivat vaihtoehtoisten suoritustapojen antaminen, opiskelutaito- ja valmennukseen ohjaaminen ja oppilaitoksen tukimuodoista kertominen. Erilaisia suoritustapoja opintojaksoilla olivat muun muassa suullinen kuulustelu, kotitentti, tehtävä, muu kuin kirjallinen harjoitustyö, yksilötyö, tentin kirjoittaminen tietokoneella, muu tekninen apuväline ja ryhmätyö. Näyttääkin siltä, että monet kyselyyn vastanneista opettajista ja ohjaajista käyttävät jo lukivaikeuksisille suositeltuja tukimuotoja.

Sen sijaan monikaan opettaja tai ohjaaja ei tiedä, millaisia tukijärjestelmiä lukivaikeuksisia varten korkeakouluissa on. Useimmiten vastaajat kertoivat ohjaavansa yliopisto-opiskelijan kielikeskuksen kirjoituslinikalle, HOPS-ohjaajan luokse tai YTHS:öön, ammattikorkeakouluopiskelijan opinto-ohjaajan ja opiskelijaterveydenhoitajan luokse. Korkeakouluilla tulisikin olla selkeä toimintamalli ja sovitut käytänteet, jotka olisivat kaikkien asianosaisten tiedossa ja joiden mukaisesti toimittaisiin.

Kyselyyn vastanneista suurin osa suhtautuu auttamishaluisesti opiskelijoihin, joilla on lukivaikeuksia. Useimmat ilmoittavat olevansa valmiita ohjaamaan lukivaikeuksisen opiskelijan saamaan asiantuntijatukea, kunhan ensin tietävät itse, missä sitä on tarjolla. Monet mainitsevat olevansa halukkaita kahdenkeskisen ohjausajan tai yleensä vastaanottoaikojen lisäämiseen, opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteen parantamiseen ja tehtävien mukauttamiseen. Kaikkein



myönteisintä suhtautumista ilmentää esimerkiksi vastaus: *”Olen melko valmis kokeilemaan monenlaisia tukitoimia, kunhan vaan saan itse ensin riittävästi tietoa ja koulutusta.”*

Tiedon ja koulutuksen tarpeita ja koulutustapoja koskevien vastausten perusteella opettajat haluavat perustietoa aikuisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista ja niiden yleisyydestä, lukivaikeuden ilmenemismuodoista ja niiden tunnistamisesta sekä opiskelijan pedagogisista tukemistavoista. Opettajat toivovat saavansa tietoa kasvokkain eivätkä verkon kautta, tietoisuina, luentoina tai kurssimoduuleina, joihin he voisivat osallistua tarpeensa mukaisesti.

## Yliopiston kirjoituslinikka –pilotti

(Mirja Pesonen)

ESTOPT-projektiin osallistumiseni lähtökohtana oli ajatus, että yliopiston esteettömyyssuunnitelmaan tulisi sisältyä myös lukivaikeus. Sehän aiheuttaa runsaasti lukemista ja kirjoittamista edellyttävälle yliopisto-opiskelulle opintojen etenemisesteen ja jopa keskeyttämisaaran.

Monella lukivaikeuksisella opiskelijalla on lukitodistus, joka otetaan huomioon yliopiston valintakokeessa. Samoin siitä on tieto henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa, HOPSissa. Kuitenkaan muut opettajat eivät tiedä lukivaikeudesta, ellei opiskelija itse siitä kerro. Olen lukenut vuodesta 1984 tuhansia yliopisto-opiskelijoiden kypsyysnäytteitä, ja vain muutaman oheen on liitetty lukitodistus. Jos suoritus hylätään, opiskelijan on käytävä palautekeskustelussa ennen uusintaa. Melkein jokaisessa tapauksessa paljastuu, että opiskelijalla on todettu tai hän epäilee itsellään olevan lukivaikeus. Rauhallisessa tilassa kirjoittamisaikaa korostamatta (kaikille 4 tuntia, lisäaikamahdollisuus 2 tuntia) melkein jokainen uusija on onnistunut alle neljässä tunnissa kirjoittamaan niin hyvän uuden version, että sitä ei uskoisi saman kirjoittajan tuotokseksi. (Ks. Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas 2009.)

Kielikeskuksen vieraiden kielten opettajat ja minä kirjoitusviestinnän opettajana havaitsimme opiskelijoilla olevan mahdollisesti lukivaikeudesta johtuvia oppimis-, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Myös ne aikuisopiskelijat, joita ei ole testattu, arvelevat itse, että heidän varsinkin tutkielmantekovaiheessa ilmenevät, oppimista ja etenemistä hidastavat ongelmansa saattavat johtua lukivaikeudesta. He toivovat pääsevänsä testaukseen saadakseen tietää, pitääkö arvelu paikkansa vai onko kysymys jostakin muusta. Testaustulosta voi myös opettaja hyödyntää suunnitellakseen opetuksensa ja ohjauksensa pedagogisesti tarkoituksenmukaiseksi.

Kaikkien opettajien ja ohjaajien olisi hyvä tunnistaa ja tietää, miten erilaiset lukivaikeudet ilmenevät. Opettajat tarvitsevat pedagogista tietoa myös siitä, millä tavoilla he voisivat edistää lukivaikeudesta kärsivien esteetöntä oppimista. Itse halusin täydentää tietojani lukivaikeuksista lukemalla aiheesta ja käymällä koulutuksissa. Perehdyin muun muassa Niilo Mäki Instituutin nuorille ja aikuisille tarkoitettuun lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistöön voidakseni tehdä testin sen mahdollisesti haluaville yliopiston opiskelijoille.

Suurin osa kirjoitusviestinnän opetuksestani on integroitu tutkielmaseminaareihin, joten olemme vuosien varrella yhdessä ainelaitosten opettajien kanssa määritelleet opintokokonaisuuden tavoitteet ja suunnitelleet sisällön, menetelmät ja aikataulun tutkielman työstämistä tukeviksi. Yleensä opiskelijat etenevätkin odotusten mukaisesti. Yllättävän monella on kuitenkin vaikeuksia, jotka johtuvat lähinnä siitä, että he asennoituvat opiskeluun suorituspistelähtöisesti eivätkä noudata, sovelia tai kokeile annettuja ohjeita. Joillekin taas täydellisyyteen ja parhaaseen arvosanaan pyrkiminen luo etenemisen esteen. Jokaisessa noin 20 opiskelijan ryhmässä on lisäksi pari kolme, jotka kokevat lähteiden lukemisen ja referoinnin sekä tutkielman kirjoittamisen suurista ponnisteluistaan huolimatta lähes ylivoimaiseksi. Näille kaikille tukea tarvitseville opiskelijoille halusin tarjota henkilökohtaista apua. Näin syntyi Kirjoitusklinikka-pilotti. Nimitys *Kirjoitusklinikka* on kielikeskuksessa toimivan *Writing Clinian* suomenkielinen vastine, vaikka sen toiminta-ajatus on erilainen, niin kuin muissa yliopistoissa olevien kirjoitusklinikoidenkin.

### Kirjoitusklinikasta täsmäapua tekstitaito-ongelmiin

Kirjoitusklinikan esitteessä olevilla kysymyksillä haluttiin saada opiskelija tunnistamaan oman tuen tarpeensa:

- *Tuntuvatko kirjoitustehtävät ja erityisesti tutkielman työstäminen sinusta hankalilta?*
- *Loppuunko aika kesken? Karkaavatko sanat ajatuksiltasi?*
- *Aihenttaako tekstilaji epävarmuutta? Tähtäätkö täydellisyyteen?*
- *Tiedostatko, mistä vaikeutesi johtuvat? Arveletko, että sinulla on lukivaikeus? Haluaisitko yksilötestauksen?*

Esitteen jatko-osassa vielä rohkaistiin näin: *”Miksi pähkäilisit itseksesi? Tule keskustelemaan opettajan kanssa ja saamaan henkilökohtaista tukea kirjoittamiseesi 45 min kerrallaan. Tukea antaa suomen kielen lehtori, kirjoitusviestinnän opettaja Mirja Pesonen, työhuoneessaan --”*. Kielikeskuksen toimistos sihteeri lähetti esitteen sähköisesti sihteerijakelun kautta laitoksille, jotka levittivät tietoa haluamallaan tavalla. Esite oli myös joillakin ilmoitustauluilla ja kerran viikoittain ilmestyvässä Viikko-Ärsykkeessä.



Kirjoitusklinikka-aikoja oli 10.3.–4.5. tarjolla 24 t, mistä jäi käyttämättä 8 tuntia. Kaikkiaan opiskelijoita kävi 9. Näistä 2 haki apua pro gradu -tutkielman tekstin muokkaamiseen ja kieliäsen viimeistelemiseen, 2 kandidaatin tutkielman työstämiseen, 2 kaipasi ohjeita olennaisen löytämiseen tekstistä ja tenttivastauksen laatimiseen, 2 halusi lukitestauksen (toinen sairastui ja aika peruuntui) ja 1:llä oli aiempi lukitodistus - hän kävi vasta opiskelut aloitettuaan kyselemässä, millaista apua on saatavissa.

Tein yhdelle opiskelijalle Niilo Mäki Instituutin Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistön nuorille ja aikuisille. Testaukseen kului aikaa 4 t ja testin tarkistamiseen ja yhteenvedon kirjoittamiseen saman verran. Opiskelijalla ei ollut testin mukaan lukivaikeutta, joten ohjasin hänet opintopsykologin luokse.

Opiskelijoilta sähköpostitse pyytämieni palautteiden mukaan kaikki kokivat saaneensa apua ongelmiinsa ja kiittivät erityisesti kannustuksesta. Opiskelijoista 6:lle yksi tapaamiskerta oli riittänyt avaamaan solmuja, joskin mahdollisuus useaan tapaamiseen yhdessä tehdyn suunnitelman mukaisesti oli monen toiveena.

Aloitin tapaamisen yleensä selvittämällä, millainen lukija- ja kirjoittajakuva opiskelijalla itsestään on. Selvitin myös sen, millaisia lukemis- ja kirjoittamistapoja opiskelijalla on sekä sen, mikä tuntuu vaikealta ja mikä sujuu hyvin. Annoin ohjeita, materiaalia tai verkko-osoitteita kunkin tarpeiden mukaisesti. Jos opiskelijalla oli mielessään selkeä kysymys, keskityimme siihen. Esimerkiksi tekstinsä sekavaksi ja niukaksi todenneelle graduntekijälle piirsin ajatuskarttaa samalla, kun hän selosti tutkimustaan. Näin hän oivalsi tämän työkalun käyttökelpoisuuden ja lisäksi lukijan näkökulman huomioon ottamisen merkityksen. Palautteessa hän kirjoitti: *”Tarvitsin apua gradun kielellisen asun muokkaamisessa sujuvammaksi ja loogisemmaksi. - - Sain apua käynnistä ja opin katsomaan tekstiä uudesta näkökulmasta. Tein itselleni ohjeet gradun lukemista ja muokkausta varten. Nyt se on saatu päätökseen, ja teksti mielestäni sujuvampaa ja helppolukuisempaa kuin aiemmin.”*

Yksi opiskelija totesi, että häneltä menee kohtuuttomasti aikaa tenttiin lukemiseen ja vaikka hän tuntee osaavansa sisällön hyvin, hän saa huonoja arvosanoja. Neuvoisin häntä analysoimaan tenttikysymyksen tarkasti, kirjoittamaan avainsanoja muistiin ja suunnittelemaan vastaustaan ennen varsinaista vastaamisen aloittamista. Näin hän kirjoitti palautteessaan: *”Seurasin ohjeitasi ja en tiedä johtuiko se kirjoitusklinikassa käynnistäni vai mistä, mutta sain tentistä elämäni ensimmäisen vitosen!”*

Kirjoitusklinikassa opiskelijan kirjoittajakuvan tarkastelu kokonaisvaltaisen kirjoittamisen näkökulmasta auttaa opiskelijaa arvioimaan tekstitaitojensa vahvuuksia ja heikkouksia sekä oppimisstrategioitaan yleisemminkin. Tekstin



suunnittelu-, muokkaus- ja hiomisvaiheet, ajanhallinta ja oppaiden hyödyntäminen alkavat motivaation lisääntymisen ansiosta onnistua itseohjautuvasti. Jos opiskelija kaipaa palautetta kirjoittamastaan tekstistä eikä osaa sitä itse työstää paremmaksi, hän hyötyy yksilöllisestä avusta. Vähitellen opiskelijan tekstitaidot paranevat, hänen itseluottamuksensa vahvistuu ja hän jaksaa jatkaa esimerkiksi tutkielmansa kirjoittamista valmiiksi asti. Näin Kirjoitusklänikka sopii esteettömän oppimisen tukimuodoksi.

Kaikki kirjoitusklänikassa käyneet pitivät Kirjoitusklänikka-pilottia hyvänä toimintamuotona, koska on tarjolla paikka, minne voi nimettömänä apua ja tukea tarvitessaan mennä, ja ihminen, joka on tekstitaitojen asiantuntija. Kukaan heistä ei olisi osallistunut tuki- tai vertaiskurssille.

## **Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen kampuksen pilotit**

(Kerttu Rönkkö)

Savonia-ammattikorkeakoulun tekemässä kyselyssä opiskelijat ovat maininneet opiskelun keskeyttämisen syiksi ohjauksen puutteen ja joustamattomat opiskelujärjestelyt (Laitinen & Halonen 2007). Olen opinto-ohjaajana Iisalmen kampuksella toimiessani huomannut opiskelijoiden erilaisten opiskeluun ja oppimiseen liittyvien ongelmien lisääntyneen. Harvoin oppimisvaikeuksiin on yhtä yksittäistä syytä, vaan ongelmat kietoutuvat toisiinsa, varsinkin kun nykyopiskelu vaatii itsenäistä otetta ja akateemisten taitojen osaamista. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet sinänsä altistavat jopa opintojen keskeyttämiseen. (Ks. Liukko & Nurminen 2009; Taskinen 2008.) Ammattikorkeakoululaki (351/2003) ei velvoita ottamaan huomioon erilaisia oppijoita, mutta Yhdenvertaisuuslain (21/2004) mukaan jokaisella ominaisuuksistaan riippumatta on oikeus opiskella.

ESTOPT-projektin tavoitteet liittyvät läheisesti työni arkeen, ja lisäksi opiskelen ammatilliseksi erityisopettajaksi. Halusin selvittää ja kokeilla, sopiiko vertaisryhmä oppimisvalmiuksien ohjaamisen ja tukemisen työkaluksi, ja näin kehitin Iloa oppimiseen -kurssin. Toinen mielenkiintoni kohde oli selvittää kaikille opiskelijoille lukivaikeuksien tunnistamiseksi tehtävän lukiseulonnan tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä opintojen ohjauksen tueksi ammattikorkeakoulussa.

### **Iloa oppimiseen -vertaisryhmä**

Iloa oppimiseen -kurssi toteutettiin vapaavalintaisena opintojaksona (1 op), jonka tavoitteena oli auttaa opiskelijaa löytämään erilaisia oppimisen keinoja, suunnittelemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä etsimään vertaistukea ja



yhteistyöverkostoja. Tiedotin opintojaksosta kaikille opiskelijoille sähköisesti, ilmoitustauluilla ja henkilökohtaisesti niille, joilla tiesin olevan tuen tarvetta, sekä opettajille henkilökuntakokouksessa. Esitteessä oli keskeisiä lukivaikeutta kuvaavia oppimisen ongelmia, mutta kaikki halukkaat saivat osallistua. Opintojakson nimen halusin kuvaavan oppimisen positiivisuutta ja välttävän osallistujien leimaamista.

Ryhmä kokoontui viisi kertaa 12.3.–19.5.09 kahden oppitunnin ajan muiden oppituntien kanssa samanaikaisesti. Ryhmään osallistui yhteensä viisi opiskelijaa, usein vain kaksi kerrallaan. Kaikilla oli jollain lukemisen tai kirjoittamisen osa-alueella todettua tai itsearvioitua ongelmaa. Opiskelumenetelminä olivat keskustelut, harjoitukset ja analyysitehtävät. Opintojakson aiheina olivat:

1. oppimistyyli- ja niiden huomioiminen oppimisessa
2. oppimisen vaikeudet ja niiden voittaminen
3. tekstin tuottaminen
4. lukemistekniikat
5. mieliala ja ajankäytön hallinta oppimisessa.

Tein osallistujille pikalukitestin, havaintokanavatestin, opiskelutyyli- ja tapatestin sekä halukkaille (2:lle) myös lukiseulan (NMI). Keskustelimme osallistujien omista opiskelumenetelmistä ja vaihdoimme hyviä käytäntöjä opiskeluvaikeuksien voittamiseksi. Harjoitteina olivat muun muassa tekstin keskeisten asioiden ja käsitteiden etsiminen, ymmärtävä lukeminen, muistiinpanojen ja tiivistelmien tekeminen, tenttiin valmistautuminen yksin ja kaverin kanssa sekä tehtäväohjeen analysoiminen. Tarkastelimme kirjoittamisprosessia opetellen tekstin suunnittelua ja tekstin arvioivaa lukemista (ks. Kiiski-Mäki 2008). Yhdellä kokoontumiskerralla mukana oli opintopsykologi. Tuolloin keskustelun aiheina olivat omat voimavarat, opiskelutaidot, opiskelu ympäristö ja opetus.

Palautteen mukaan osallistujat kokivat hyviksi oppimisongelmiin huomion kiinnittämisen ja erilaisista oppijoista puhumisen. He kohtasivat ryhmässä muita samassa tilanteessa olevia ja saivat tukea toisiltaan. He pitivät erityisen hyödyllisenä sitä, että kurssilla käytiin läpi opiskelua haittaavia ja edistäviä asioita sekä erilaisia lukemistapoja ja kirjoittamisen saloja. Osallistujat toivoivat, että opintojakso toteutetaan tulevaisuudessakin mutta parempana ajankohtana: ei muiden oppituntien kanssa päällekkäin vaan mieluummin klo 16:n jälkeen. Opintojaksosta tiedottamista tulisi lisätä, sillä monet, joille jaksosta olisi hyötyä, eivät tiedosta opiskeluongelmiaan eivätkä osaa tulla iloa oppimiseen -opintojaksolle.

Omat kokemukseni opintojaksosta ovat opiskelijoiden kanssa samansuuntaiset. Parasta ryhmässä oli vertaistuki. Oppimisen ongelmista puhuminen vähentää

opiskelujännitystä ja myös erilaisuuden pelkoa. Ryhmämuotoista ohjausta kannattaa jatkaa ja kehittää opiskelijapalautteiden perusteella. Vertaisryhmästä poisjäännin esteiksi mainittiin kiireinen opiskelutahti, harjoittelujaksojen samanaikaisuus ja leimautuminen. Lukivaikeus saattaa olla erityisen arka asia varsinkin aikuis-opiskelijoille, jotka valitsevat vertaisryhmälle suunnatun opintojakson sijasta mieluummin yksilöohjauksen. (Ks. Liukko & Nurminen 2009.)

### **Lukiseula lukivaikeuksien tunnistamisessa**

Toisen hankeosioni tavoitteena oli selvittää, tarvitaanko lukivaikeuksien tunnistamiseksi kaikille suunnattua seulontamenetelmää ja onko se hyödyllinen opiskelijoiden ohjauksen tueksi. Testausmenetelmänä käytin Niilo Mäki Instituutin Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille -testiä. Lukiseula tehtiin ryhmätestauksena 39:lle opiskelun alkuvaiheen opiskelijalle. Lisäksi 5 toisen lukukauden opiskelijaa kävi seulontatestissä, koska opettajat olivat tunnistaneet opiskelijan kirjoitelmissa lukivaikeuden tunnusmerkkejä.

Lukiseulan itsearviointiosio antaa tietoa testin arviointiin ja opiskelijan ohjaukseen. Vain 2 oli saanut erityisopetusta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin yläasteella ja ala-asteellakin säännöllisesti vain yksi. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen 7 mainitsi sujuneen hitaasti. Ikäisiään heikommaksi lukemisen virheettömyyden koki 6, ymmärtämisen 4 ja nopeuden 7, oikeinkirjoituksen 10 ja ainekirjoituksen 7. Lukemisen heikoksi arvioivat opiskelijat menestyvät yleensä heikomminkin myös lukemisen testissä ja kaipaavat enemmän tukea (ks. Holopainen ym. 2004).

Testaamassani ryhmässä joidenkin opiskelijoiden omat arviot ja testitulokset eivät tukeneet toisiaan. Testin mukaan 1:llä oli ongelmia kaikissa testin osioissa ja 3:lla oli raja-arvon tuottanut tulos teknisessä lukemisessa kirjoitusvirheiden etsimisen osiossa. Merkityksettömien sanojen osio tuotti ongelmia 4:lle, joista 2 arvioi taitonsa yhtä hyväksi kuin ikäisensä. Kaikki testatut olivat tiedostaneet, että heillä oli lukemis- ja kirjoittamisongelmia ja arvelivat syyksi lukivaikeutta. Myös opettajat olivat huomanneet, että osalla näistä opiskelijoista oli ongelmia kirjoittamisessa ja vieraan kielen oppimisessa ja kehottaneet heitä kääntymään opinto-ohjaajan puoleen.

Erittäin tärkeää on seulontatestin jälkeinen ohjauskeskustelu. Iisalmen kampuksella on käytössä dialoginen keskustelutilaisuus, jossa opiskelija, opettajatuutori, opinto-ohjaaja ja tarvittaessa kielenopettaja pohtivat yhdessä opiskelijan oppimisen ongelmia, opiskelun sujuvuutta ja oppimisen edistämistä ja laativat yhteistyössä tukisuunnitelman. Opinto-ohjaaja keskustelee opiskelijan kanssa ja tiedottaa lukivaikeudesta ja sovitusta tukimuodosta opettajille opiskelijan luvalla. Nämä käytännöt on koettu joustaviksi ja toimiviksi, eikä tukitoimien järjestämiseksi ole tarvittu lukitodistusta.

## Pohdinta

Esteettömästä opiskelijavalinnasta pitäisi seurata mahdollisuus esteettömään opiskeluun: yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tulisi olla suunnitelma, johon on kirjattu, millä tavalla muun muassa erilaiset oppijat otetaan huomioon niin, että toteutuu heidän oikeutensa saada ylimmän asteen koulutus. (Ks. Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas 2009.) Kyselymme osoitti, että moni opettaja jo toimiikin lukivaikeuksisten opiskelun esteettömyyssuosituksen mukaisesti.

Lukivaikeuksisen opiskelijan tukimuotomalleiksi sopivat sekä vertaisryhmäkurssi, kuten Iloa oppimiseen -kurssi, että henkilökohtainen apu, kuten Kirjoitusklänikka. Kumpaankin on mahdollisuus osallistua leimautumatta: vertaisryhmään voi osallistua ja Kirjoitusklänikkaan tulla kuka tahansa saamaan täsmäapua lukemis- ja kirjoittamisongelmiinsa.

Pohtimisen arvoinen kysymys on, millainen käytäntö korkeakouluissa luodaan lukitodistuksille, jotta opiskelija esimerkiksi saa tenteissä lisäaikaa tai tenttituloksissa kirjoitusvirheet jätetään huomiotta. Tarvitaanko lukivaikeudesta diagnoosi vai riittääkö oppilaitoksen asiantuntijan tekemä testaus ja arvio sisäiseen käyttöön opiskelun tukitoimia varten? Jos opiskelijan on hankittava diagnoositodistus, mistä opiskelija voi sen saada ja kuka sen kustantaa? Opiskelijalle itselleen testitulos voi olla hyvinkin tärkeä, kuten eräs toteaa: *”Yläasteella todettiin, että minulla on keskivaikea lukivaikeus. - - Tieto siitä, että en ole tyhmä tai huonompi kuin muut sai kaikei asenteeni opiskelua kohtaan muuttumaan. Olin vain ja ainoastaan erilainen oppija. Arvosanani paranivat ja opiskelu muuttui - - ihan kivaksi.”*

Näkemyksemme mukaisesti lukitestiä ei kannata tehdä kaikille vaan ainoastaan niille, jotka itse epäilevät lukivaikeutta tai joilla opettajat ovat huomanneet lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Millainen olisi se tekstitaidon näyttö, jolla voitaisiin heti opiskelujen alettua ennustaa opiskelijan selviytyminen esimerkiksi pro gradu -tutkielman ja opinnäytetyön kirjoitusprosessista ilman tukea? Korkeakouluopiskelijoiden lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien taustalla oleva lukivaikeus ilmenee usein vasta opinnäyte- ja tutkielmantekovaiheessa. Opettajalle lukemisen ja kirjoittamisen testauksen tuloksesta on hyötyä, jotta hän osaa tukea lukivaikeuksisen opiskelijan oppimista, auttaa opiskelijaa suoriutumaan opiskelustaan ja suorittamaan tutkintonsa loppuun.

Opettajat tarvitsevat koulutusta lukitodistusten tulkinasta, yleensä lukivaikeudesta ja pedagogiikasta. Opettajat tarvitsevat myös sitä tietoa, mitä HOPS-opettajilla, opettajatuutoreilla ja opinto-ohjaajilla on opiskelijoiden oppimisvaikeuksista, jotta he osaisivat omassa työssään ottaa ne huomioon tai ohjata lukivaikeuksisen edelleen oikeaan paikkaan tai oikean henkilön luokse.

Yksi hyvä keino välittää yksilöllistä tietoa on opiskelijan, ohjaajan ja opettajan yhteinen keskustelutilaisuus. Esimerkiksi kirjoitusviestinnän ja aineopintojen integroivissa opintokokonaisuuksissa on mahdollisuus keskustella lukivaikeuden huomioon ottavista pedagogisista ratkaisuista, järjestää yksilöllistä apua tarvitsevalle opiskelijalle kolminkeskisiä keskustelutilaisuuksia ja ohjata opiskelija muun muassa Kirjoitusklinikkaan. Lisäksi lukivaikeudesta voisi välittää tietoa opettajille kyselymme toivomusten mukaisesti kasvokkain vaikkapa erilaisissa oppilaitosten kokouksissa.

Yhdymme seuraaviin sanoihin: *”Yhä useammin esteettömyys käsitetään osaksi laadukasta toimintaa, joka edellyttää koko yhteisön osaamisen ja ohjeistuksen kehittämistä.”* (Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas 2009).



## Lähteet

Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) 2003. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. 3. painos. Jyväskylä: Atena.

Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Saatavana [www-muodossa:](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/)  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/> (Luettu 15.10.2009)

Esteetön opiskelijavalinta -suositus ja -opas. 2009. Valtakunnallinen korkeakoulujen esteettömyyshanke, ESOK. Saatavana [www-muodossa:](http://esok.jyu.fi/suositukset/) <http://esok.jyu.fi/suositukset/> (Luettu 15.10.2009).

Holopainen, L. , Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontamenetelmä nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Kiiski-Mäki, H. 2008. Tuottava kirjoittaminen. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. NMI. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 85–93.

Laitinen, A. & Halonen, M. 2007. Keskeyttämisen syyt selville – opinnot loppuun ammattikorkeassa! Opintojen keskeyttäminen Savonia-ammattikorkeakoulussa vuonna 2005. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja D 3/2008. Kuopio: Savonia-ammattikorkeakoulu.

Liukko, S. & Nurminen, A. 2009. Kirjoittamisvalmiuksien arviointi ja kirjoittamisen ohjaus. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Esteettömyydellä osallisuuteen Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 2/2009. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 44–52.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of dyslexia* 53, 1–14.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 2005. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 2. - 3. painos. Juva: WSOY.

Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Lukivaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65–85.

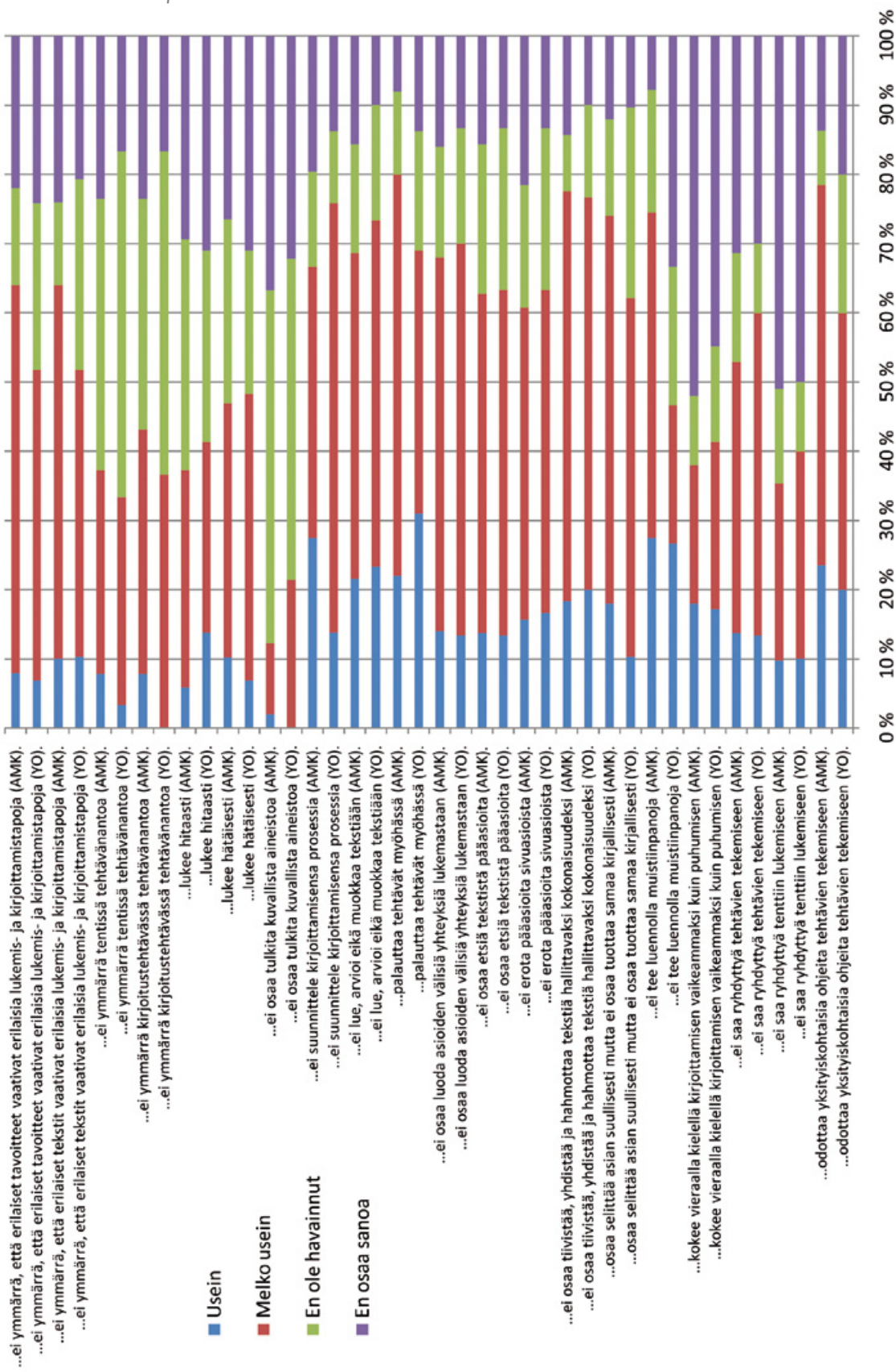
Taskinen, E. 2008. Korkeakouluopiskelijoiden lukivaikeudet ja hyvät käytännöt opiskelun tukemiseksi. Selvitys. Turun yliopiston opiskelijapalvelut.

Yhdenvertaisuuslaki 21/2004. Saatavana www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/> (Luettu 15.10.2009.)

Mirja Pesonen on toiminut vuodesta 1984 Kuopion yliopiston suomen kielen lehtorina. Hän on kehittänyt erityisesti kirjoitusviestinnän opetuksen integroimista aineopintoihin, koska opettajien yhdessä suunnittelema ohjaus ja erilaiset näkökulmat tukevat opiskelijan kirjoittamisprosessia. Opettajien välisen yhteistyön kehittämiseksi hän toteutti yliassistentti Maria Halmekytön kanssa biotieteen opettajille suunnatun ”Kirjoittaminen sekä oppimisen että tekstitaitojen kehittämisen välineenä” -hankkeen (2007–2008).

TtM Kerttu Rönkkö on työskennellyt opinto-ohjaajana vuodesta 2000 monialaisella lisälmen kampuksella Savonia-ammattikorkeakoulussa. Hän on ollut aktiivisesti kehittämässä ammattikorkeakoulun kokonaisvaltaista opiskelijan ohjausta.

## LIITE 1. Opiskelijoiden lukuvaikeudet



Kuvio 1. Opettajien havaitsemia opiskelijoiden lukuvaikeuksia.



Liisa Martikainen

## **ESTEETÖN OPS**

### **– Viittomakielentulkin koulutus tarkastelun kohteena**

#### **Johdanto**

Tulkkausta viitottujen ja puhuttujen kielten välillä on harjoitettu niin kauan kuin kuuroja ja viitottuja kieliä on ollut olemassa, mutta ammattimainen tulkkaus yleistyi Suomessa vasta 1980-luvulla, jolloin invalidi- ja huoltolaitoksissa turvattiin tulkkauspalvelut kuuroille (581/1979; Salmi, Karinen & Martikainen 2009). Viittomakielentulkin ammatti on näin ollen vielä nuori professio. Viittomakielen tulkkeja on koulutettu opistoasteella vuodesta 1988 ja ammattikorkeakoulutasolla vuodesta 1998 alkaen. Ammattikorkeakoulututkintoon johtanut kehitys on ollut nopea. Koulutuksen kehitystä on vauhdittanut jatkuva pula viittomakielentulkeista sekä viittomakielisten kuurojen yhteiskunnallisen aktiivisuuden ja koulutustason nousu. Yksikön tutkinnot on rakennettu yhteistyössä työelämän toimijoiden, muiden korkeakoulujen sekä kansainvälisten kumppaneiden kanssa. Viittomakielentulkin ammatilliseen osaamiseen kohdistuneet jatkuvassa muutoksessa olevat vaatimukset ovat koko koulutuksen olemassa olon ajan asettaneet viittomakielentulkkien koulutuksen opetussuunnitelmalle (OPS) suuria haasteita. Kyseinen kentän muutoksessa oleminen onkin aiheuttanut sen, että opetussuunnitelmia on pyritty uudistamaan niin nopealla tahdilla kuin mahdollista. Yksi tällainen uusi tulkin ammattitaidolle lisävaatimusta tuova seikka on kuurojen koulutustason nousuun liittyvä haaste. Tulkkaustilanteet ovat korkeakouluissa opiskelevien kuurojen myötä muuttuneet entistäkin haastavammiksi erityisesti opiskelutulkkauksen ollessa kyseessä. Tämä tarkoittaa sekä laajennusta siihen sanastoon, joka tulkin olisi hallittava että kielellisten rekisterien hallinnan tason vaatimuksen lisääntymistä. Samalla kirjoitustulkkauksen osaaminen muuttuu yhä välttämättömämmäksi. Toisaalta koulutettu kuuro väestö myös käyttää tulkkia yhä moninaisemmissa tilanteissa sekä työssä että vapaa-ajallaan. Samalla yhteiskuntaan ja sen toimintaan osallistuminen on aiempaa monipuolisempaa, joka tarkoittaa myös tulkin kannalta entistäkin vaativampia ja monipuolisempia kielenkäyttötilanteita.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana viittomakielentulkin koulutuksessa on ollut mukana niin äidinkieleltään suomenkielisiä kuin viittomakielisiäkin opiskelijoita. Perusopetussuunnitelmaan kohdistuneiden jatkuvien muutospaineiden vuoksi viittomakielisille opiskelijoille laaditun opetussuunnitelman teko on kuitenkin jäänyt ideatasolle. Viittomakielisen opiskelijan kohdalla kustakin opintojaksosta vastuussa olleen lehtorin harteille on jäänyt sen pohtiminen, miten opintojakson sisältöä ja toteutusta pitäisi muokata niin, että sopisi viittomakielisen opiskelijan tarpeisiin.



Tämä on ollut mahdollista, koska viittomakielisten opiskelijoiden lukumäärä on pysytellyt kohtuullisen vähäisenä (tähän mennessä yhteensä viisi opiskelijaa; Mikkonen 2009).

Lukuvuonna 2008–2009 koulutusyksiköitasolla tultiin kuitenkin siihen johtopäätökseen, että viittomakielisille opiskelijoille tarkoitetun opetussuunnitelman teko alkaisi viimeinkin olla käytännössä mahdollista. Aluksi tarkoituksena oli kyseisen viittomakielisten opiskelijoiden opetussuunnitelman laatiminen yhtä aikaa suomenkielisille opiskelijoille tehdyn opetussuunnitelmapäivityksen kanssa. Kyseinen opetussuunnitelmapäivitys tapahtui lukuvuonna 2008–09. Aikatauluun ja resursseihin liittyvien ongelmien vuoksi kyseisen opetussuunnitelman työstäminen siirtyi kuitenkin lukuvuodelle 09–10. Koska viittomakielisille suunnattua opetussuunnitelmaa ei ole näin ollen vielä tehty, keskityn tässä artikkelissa opetussuunnitelman laadintaan liittyvien haasteiden ja reunaehtojen pohdintaan. Kyseisiä haasteita läpikäydessä on syytä huomioda, että itselläni ei ole viittomakielentulkin koulutusta vaan ammatillinen osaamiseni liittyy kasvatustieteen alaan ja ennen kaikkea pedagogiseen kehittämiseen sekä opetussuunnitelmatyöhön. Toimin HUMAKin viittomakielialan yksikössä pedagogisena yliopettajana, ja syksystä 2008 lähtien olen toiminut myös opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenenä ESTOPT-projektissa.

## **Viittomakielisen opiskelijan opetussuunnitelman haasteet**

Monelle suomenkieltä äidinkielenään puhuvalle henkilölle tulee yllätyksenä tieto siitä, että suomalaista viittomakieltä tai muuta viitottua kieltä käyttävälle henkilölle viitottu kieli voi olla myös äidinkieli. Tällöin viitottu kieli on ollut hänen ensimmäinen kielensä. Suomenkieli tulee vasta toisena (tai joissakin tapauksissa kolmantena) kielenä, jonka oppiminen saattaa toden teolla alkaa vasta peruskoulu-vaiheessa. Kuurojen Liiton Palveluosaston vuosittain päivitettävien tilastojen mukaan viittomakielisten kuurojen henkilöiden määrä vuonna 2008 oli 2623 henkilöä eli 0,5 %:a väkiluvusta (Rainó 2009). Heidän lisäksi Suomessa arvioidaan olevan noin 3000 äidinkieleltään suomen- (tai ruotsin)kielistä, kuulonsa aikuisiällään menettänyttä, joista osa saattaa käyttää viittomakieltä tai viittomia puheen ymmärtämisen tukena (Kuuloliitto 2009). Viitottu kieli voi olla äidinkieli myös kuulevalle henkilölle sellaisessa tapauksessa, kun hänen perhetaustansa on ollut viittomakielinen. Viitotut kielet ovat kaiken kaikkiaan puhuttujen kielten tapaan itsenäisiä kielijärjestelmiä, joilla on oma rakenteensa ja kielioppinsa. Jokaisella maalla on yksi tai useampi oma kansallinen viittomakielensä. Suomessa pääasiallisesti käytettyjä viitottuja kieliä ovat suomalainen viittomakieli ja suomenruotsalainen viittomakieli (SRVK). Viitottujen kielten käyttöön liittyy vahvasti myös kuurojen kulttuuri. Kuurot eivät koe itseään vammaisiksi vaan kielellis-kulttuuriseksi ryhmäksi, jolla on omat perinteensä ja kulttuurinsa. (Malm & Östman 2000.)

Viittomakielentulkkitutuksessa, ja näin ollen myös opetussuunnitelman laatimisessa, (useimmiten) suomalaista viittomakieltä käyttävän opiskelijan tarpeisiin liittyvä ensimmäinen haaste on suomalaisen viittomakielen opetuksen määrän ja laadun määrittäminen. Viittomakielentulkkien koulutuksessa suomalaisen viittomakielen opetus on ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuonna pääosassa (yhteensä 50 op/ 240 op), jotta opiskelijoille voitaisiin antaa mahdollisimman hyvä pohja suomalaisella viittomakielellä tai suomenkielellä tapahtuvan tulkkauksen oppimiseen. Hyvää tulkkausta ei voi olla ilman hyvää kyseisen viittomakielen perusosaamista. Suurin osa opiskelijoista aloittaa suomalaisen viittomakielen opiskelun aivan alusta ja näin ollen opetuskin aloitetaan kyseisen kielen perusteista. Viittomakieliselle opiskelijalle oman äidinkielen perussanaston ja kieliopin perusteiden opettaminen ei kuitenkaan ole perusteltua. Ensimmäiseksi mieleen tuleva vaihtoehto, eli se, että suomalaista viittomakieltä äidinkielenään käyttävä opiskelija saisi kyseisen kielen opinnot suoraan hyväksiluettua, ei kuitenkaan tässä ole ratkaisu ongelmaan. Se, että yksilö on käyttänyt omaa äidinkieltään koko ikänsä, ei takaa sitä, että hän ymmärtäisi oman äidinkielenensä rakennetta ja kielioppia riittävän syvällisesti tai, että hän osaisi verrata sitä suomenkielen rakenteeseen ja kielioppiin. Myöskään oman äidinkielen sanavarasto ei välttämättä riitä kattamaan tulkin ammatin vaatimuksia. Arjessa käytetty viittomakieli voi, arjessa käytetyn suomenkielen tavoin, poiketa ammattikielenä vaadittavasta niin kutsutusta yleiskielestä. Lisäksi viittomakielentulkin tulisi ymmärtää useita erilaisia kielellisiä variaatioita.

Toisena viittomakieliselle opiskelijalle laadittavan opetussuunnitelman haasteena voidaan pitää suomenkielen opetuksen tarpeen määrittämistä. Useimmiten kyseessä on suomen opettamisesta toisena kielenä, vaikkakin joissain tapauksissa opiskelija voi olla myös täysin kaksikielinen. Tällaisen opiskelijan suomenkielen osaaminen on yhtä vahvaa kuin hänen suomalaisen viittomakielenkin osaamisensa. Suomenkieltä toisena kielenä opetettaessa pitäisi löytyä vastaus kysymykseen, kuinka täydellistä suomenkielen kirjallista osaamista viittomakieliseltä opiskelijalta voidaan vaatia ylipäättään? Suomenkielen erinomainen kirjallinen ja kuuleville suullinen osaaminen on kuitenkin määritelty yhdeksi viittomakielentulkin ammatti-kvalifikaatioista.

Kolmas viittomakielisen opiskelijan opetukseen ja opetussuunnitelmaan liittyvä haaste koskee tulkkauksen opettamista. Viittomakielisen, ja tässä tapauksessa erityisesti kuuron, opiskelijan ammattikvalifikaatioihin ei voi kuulua kuullusta suomenkielestä viittomakielelle tulkkaus eikä myöskään viitotuista kielistä puhutulle suomenkielelle tulkkaus. Viittomakielisen, kuuron, opiskelijan tulkkausosaaminen voi liittyä kaikkiin tulkkauksen lajeihin (kuten konferenssi-, opiskelu- tai asioimistulkkaukseen), mutta tulkkauksessa käytetyt kielet poikkeavat kuulevan tulkin työkielistä. Kuuron viittomakielen tulkin työkieliä voivat olla viitottujen



kielten lisäksi myös esimerkiksi suomen-, ruotsin- tai englanninkieli kirjoitettuna. Käytännössä kuuron viittomakielentulkin toimenkuvaan voi kuulua tulkkauksen eri muodoista kahden tai useamman viitotun kielen välistä tulkkausta (esim. suomalainen viittomakieli ja ASL eli American Sign Language), kirjoitustulkkausta, käännöstöitä sekä kuurosokeille tulkkausta. Tulkkauksen opetuksen painopisteet ja sisällöt täytyykin usein rakentaa eritavoin kuin kuulevien opiskelijoiden, joiden osaaminen keskittyy useimmiten puhutun kielen ja viitotun kielen väliseen tulkkaukseen.

Neljäntenä opetussuunnitelmaan kuuluvien opintojaksojen käytännön toteutuksiin ja periaatteisiin liittyvänä haasteena voidaan pitää opintojaksojen suoritustapoja. Siitä huolimatta, että viittomakielentulkin koulutusohjelmassa on myös viittomakielisiä taitotenttejä, on olemassa myös suuri joukko opintojaksoja, jotka suoritetaan kirjallisten suomenkielisten tenttien, esseiden ja oppimistehtävien avulla. Kyse on tällöin sen pohtimisesta, missä määrin kirjalliset suoritustavat on korvattavissa esimerkiksi viittomakielisillä esseillä tai muilla mielekkäillä suoritustavoilla. Mikäli esimerkiksi viittomakielisiä esseitä pyritään mahdollistamaan, seuraava haaste liittyy viittomakielisten esseiden ohjeistusten kehittämiseen. Tällä hetkellä viittomakielisen tekstin asiatyylin periaatteet ovat vielä monelta osin keskeneräisiä.

Kirjallisten suoritustapojen ylivaltaa voidaan muutenkin pitää perinteisen opetuksen ongelmakohtana. Kysymys herääkin siitä, kuinka monen korkeakoulututkinnon käytännön toimintatavat johtavat todennäköisimmin erinomaisten kirjallisten taitojen saavuttamiseen muiden vuorovaikutustaitojen oppimisen kustannuksella. Suulliset tai tässä tapauksessa viittomakieliset, ulkopuolisen havainnoijan huomioihin tai kameran dokumentointiin perustuvat opintojen suoritustavat eivät ole mahdollisesti resurssoinnin niukkuuden vuoksi kovinkaan yleisiä millään tuntemallani koulutuslalla. Muutenkin olisi tärkeä miettiä, kuinka järkevää on arvioida esimerkiksi ammattikorkeakouluissa suhteellisen yleisiä harjoitteluopintoja kirjallisen raportin avulla. Useimmiten tiedossa oleva tosiasia kuitenkin on, että taitava raportin kirjoittaja ei välttämättä suoriudu raportointitaitoihinsa verrattuna yhtä hyvin harjoittelun aikaisista käytäntöön liittyvistä työelämän haasteista.

Yleisellä tasolla ajatellen edellä kuvatut kirjallisen ilmaisun ylivaltaan liittyvät ongelmat ovat myös niitä, jotka ovat omiaan luomaan esteitä lukihäiriöisten ja maahanmuuttajien tai muuten suomea toisena kielenään puhuvien tutkinto-opiskelulle. Toisaalta, kuten aiemmin totesin, hyvät suullisen ja kirjallisen suomenkielen taidot ovat osa useimpien korkeakoulututkintojen tavoitteena olevaa ammattiosaamista, mutta useimmiten kirjallinen osaaminen on kuitenkin se, joka käytännön opinnoissa saa suhteettoman osuuden suulliseen osaamiseen nähden.

## **Pohdintaa ja jatkokehittelyä**

Viitottua kieltä äidinkielenään käyttäville opiskelijoille opetussuunnitelman laatimisessa joudutaan siis kohtaamaan monenlaisia yleisempiä haasteita sekä ratkaisemaan useita käytännön opetus- ja oppimistilanteisiin liittyviä ongelmia. Tällaisen opetussuunnitelman laatiminen on kuitenkin erittäin perusteltua jo siitäkin syystä, että viitottua kieltä käyttäville opiskelijoille laaditun opetussuunnitelman avulla yksittäisten lehtoreiden työtaakkaa on mahdollista keventää ja näin ollen myös resurssien säästö pitkällä tähtäimellä tulee mahdolliseksi. Samalla taataan kaikille viittomakielisille opiskelijoille tasa-arvoinen asema muihin opiskelijoihin nähden sekä varmennetaan opetuksen laatua. Kyseisen opetussuunnitelman laadinnan jälkeen voisi olla järkevää jatkaa myös yleisemmän opetussuunnitelman jatkokehittelyä monipuolisempien opintojen suorittamistapojen suuntaan. Tällöin kirjallisten raportointien rinnalle muiden mahdollisten suoritustapojen käyttöönotto tulisi mahdolliseksi. Samalla ajankohtaiseksi tulisi myös arviointiperusteiden muuttaminen siten, että esimerkiksi opiskelijan vuorovaikutustaitojen arvioiminen saisi entistäkin suuremman painoarvon.



## Lähteet

Invaliidihuoltolaki 581/1979.

Kuuloliitto ry. 2009. Kuuroutuneiden toiminta. Saatavana [www-muodossa: http://www.kuulonhuoltoliitto.fi/fin/vertaistoiminta/kuuroutuneet/](http://www.kuulonhuoltoliitto.fi/fin/vertaistoiminta/kuuroutuneet/) (Luettu 4.1.2010)

Malm, A. & Östman, J.-O. 2000. Viittomakieliset ja heidän kielensä. Teoksessa A. Malm (toim.) Viittomakieliset Suomessa. Helsinki: Finn lectura, 9–32.

Mikkonen, P. 2009. Henkilökohtainen tiedoksianto 18.8.09.

Rainó, P. 2009. Demografinen arvio viittomakielen tulkkien asiakasryhmään liittyvistä muutoksista vuosille 2010–2020–2030. Humanistisen ammatti-korkeakoulun tilaama selvitys. Kuurojen liitto ry.

Salmi, E., Karinen, M. & Martikainen, L. 2009. Opetustulkkikeskus Otto - Oppimisympäristö viitottujen kielten tulkeille. Teoksessa J. Herranen (toim.) Kohti kumppanuuksia - Tutkimus- ja kehittämistoiminnan askeleita Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Helsinki: HUMAK, 32–45.

KT Liisa Martikainen työskentelee pedagogisena yliopettajana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Kuopion kampuksella. Hänen vastuualueisiinsa kuuluvat Viittomakielialan yksikön pedagoginen kehittäminen sekä opinnäytetyö-metodiikan opettaminen. Martikainen on aiemmin työskennellyt muun muassa Jyväskylän yliopistossa lehtorina, Pohjois-Savon opistossa Kasvatus- ja opetusalan linjan johtajana sekä Helsingin yliopistossa assistenttina.

Katri Ruth

## **Opintopsykologitoiminnan käynnistäminen ESTOPT-projektissa**

Opintopsykologit ovat laillistettuja psykologeja, jotka ovat erityisesti perehtyneet oppimisen psykologiaan. Opintopsykologit toimivat psykologisen ohjauksen ja neuvonnan ammattilaisina korkeakouluissa. Esteetön opintopolku työelämään (ESTOPT) -projektin yksi tavoite oli mallintaa opintopsykologitoimintaa projektissa mukana olevissa korkeakouluissa, Kuopion yliopistossa, Savonia-ammattikorkeakoulussa ja Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampuksella. Projektin aikana toteutettiin erilaisia opintopsykologin työmuotoja pilottina ja yhteistyöverkostojen kanssa suunniteltiin opintopsykologin tehtävänkuvaus mukana oleviin korkeakouluihin. Projektin aikana Kuopion yliopistossa valmisteltiin siirtymistä Itä-Suomen yliopistoksi, joten tehtävänkuvan laadinnassa yhteistyö Joensuun yliopiston opintopsykologin Tuulia Leinosen kanssa oli keskeistä.

Tässä artikkelissa kuvaan, millaiseksi opintopsykologin työ on hahmottunut ESTOPT-projektin aikana. Näkökulmanani on oma kokemus opintopsykologina työskentelystä. Lisäksi pohdin erilaisia matkan varrella esiin tulleita kysymyksiä nykyisen ymmärryksen ja psykologisen tiedon varassa. Toivon artikkelikokonaisuuden perustelevan osaltaan sitä, mitä lisäarvoa psykologi tuo korkeakoulujen ohjaustoimintaan ja laajemmin korkeakoulu yhteisön hyvinvointityöhön. Olen kuvannut opintopsykologin työn kohdentumista Esteetön opintopolku työelämään - projektin aikana täsmällisemmin liitteessä 1. Opintopsykologin työn tavoitetta ja menetelmiä kuvaan tarkemmin seuraavissa artikkeleissa sivuilla 91-103.

## **Opintopsykologitoiminnan taustoja**

Vuosituhanne vaihteesta alkaen opintopsykologin työtä on käynnistetty lähes kaikissa Suomen korkeakouluissa, usein aluksi erilaisten projektien turvin. Viimevuosina tehtäviä on vakinaistettu pysyviksi työsuhteiksi, näin myös Itä-Suomen yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa 1.1.2010 alkaen. Opintopsykologian kehittämiseksi toimii valtakunnallinen opintopsykologiverkosto Suomen Psykologiliiton tuella. Valtakunnallisessa opetusministeriön Pro-peda hankkeessa on myös kehitetty opintopsykologien työtä ja verkoston toimintaa. Korkeakouluihin on syntynyt erilaisia opintopsykologin työn toimintamalleja, joita olen voinut hyödyntää myös ESTOPT-projektin kehittämistyössä. Jokainen korkeakoulu on kuitenkin toimintaympäristönä omanlaisensa. Opintopsykologin



työtä tulee sovittaa suhteessa olemassa oleviin rakenteisiin ja opiskelijoiden palveluihin. Keskeinen lähtökohtani on ollut, että opintopsykologin työn tulee liittyä korkeakoulun perustehtävään. Vaikkakin yliopistojen, korkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen kohdalla laki määrää perustehtävästä hieman erilailla, sisältää se elinikäisen oppimisen edistämisen, laadukkaan, tieteeseen perustuvan opetuksen ja sen myötä yhteiskunnassa tarvittavien osaajien kouluttamisen (Yliopistolaki, Laki ammattikorkeakouluista).

## Opintopsykologian asemoituminen psykologityön kentässä

2000-luvulla on herännyt monenlaista keskustelua opintopsykologin työn kohdentumisesta ja tarpeesta. Tarvitaanko psykologeja osaksi korkeakoulua, vai pitäisikö psykologin työn palvella koulutusjärjestelmää osana terveydenhuoltoa? (mm. Jyväskylän ylioppilaslehti 26.3.2007) Mielestäni tällainen keskustelu palaa kysymyksiksi: Mitä psykologi osaa? Onko psykologialla muuta annettavaa, kuin panoksensa mielenterveyden hoidossa?

Psykologin työ vaatii kompleksisten systeemien ymmärtämistä ja niihin vaikuttamista (Näätänen ym. 2008), näin myös korkeakoulussa. Näätänen ym. (2008) mukaan psykologian vahvuuksiin kuuluu monipuolinen tiedonmuodostus sekä luonnollisista, ”terveistä” prosesseista, että vikaan menevistä ”dysfunktionaalisista” prosesseista. Tieto normaalista kehityksestä, oppimiseen, motivaatioon ja tavoitteisiin liittyvä tutkimustieto, työpsykologinen tieto ja muu opiskelukyvyyn tukemiseen liittyvä osaaminen ovat opintopsykologin ammatillista osaamista siinä missä ongelmallisten prosessienkin tunnistaminen ja ymmärtäminen. Opintopsykologian kehittymiseen on vaikuttanut oppimis-, motivaatio ja tavoitetutkimus, jossa korostetaan taitojen ja toimintastrategioiden kehittymisen merkitystä muutoksen tuottajana (Heikkilä & Nieminen, 2004). Lisäksi työ- ja organisaatiopsykologian ja terveyspsykologian saralla on korkeakouluyhteisöjen kehittämisessä tarvittavaa tietoa ja osaamista, mitä tarvitaan korkeakouluyhteisöjen kehittämisessä.

Psykologi toimii korkeakoulussa oman alansa asiantuntijana, mikä sisältää opiskelijoiden vastaanottotyön lisäksi paljon muita korkeakouluyhteisössä vaikuttavia toimintoja. Opintopsykologityöstä merkittävä osa on sidosryhmäyhteistyötä muiden korkeakoulun toimijoiden, kuten opettajien ja ohjaushenkilökunnan kanssa. Työn kohteena voi olla myös opiskelijoiden ja korkeakoulun henkilökunnan tiedon ja tiedostuksen lisääminen esimerkiksi opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvissä asioissa tai ohjaustaidoissa. Opintopsykologin osaamista voidaan hyödyntää moniammatillisissa työryhmissä ja kokonaisvaltaisesti korkeakoulun ohjausjärjestelmien- ja käytäntöjen kehittämisessä.

## **Opintopsykologitoiminta ESTOPT-projektissa**

Projektin aikana syntyi malli opintopsykologitoiminnasta erilaisten pilotti-toimintojen kautta. Työnkuvaus ja esimerkkitoimintoja on kuvattu liitteessä 1. Opintopsykologit toimivat opintoneuvonnan ja -ohjauksen sekä mielenterveystyön rajapinnoilla. Opintopsykologin työ kohdentuu opiskelijoiden oppimisen ja valmistumisen tukemiseen sisältäen yksilötyötä, opiskelua tukevien ryhmien ohjausta sekä koulutusta esimerkiksi opiskelutaitoihin liittyen. Lisäksi opintopsykologin työ tukee opettajien ja muun henkilökunnan ohjaustehtävää, hän voi konsultoida ja kouluttaa henkilökuntaa osaamisalueellaan. Opintopsykologi on mukana kehittämässä ja toteuttamassa korkeakoulun hyvinvointi-, ohjaus- ja opiskelijapalveluja yhteistyössä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa. Kaiken kaikkiaan, opintopsykologitoiminta tukee opiskelijoiden hyvinvointia ja edistää opiskelun psyykkistä ja sosiaalista esteettömyyttä.

Yksi opintopsykologien työmuoto on opiskelijoiden psykologinen ohjaus erilaisissa opintoihin liittyvissä ongelmatilanteissa. ESTOPT-projektissa tämä mahdollisuus oli Kuopion yliopiston opiskelijoilla. Keskustelujen tavoitteena oli jäsentää opiskelun esteitä ja parantaa mielekkään opiskelun edellytyksiä. Ohjaustoimintaa kuvaan tarkemmin artikkelissani sivuilla 97-102. Opintopsykologin ohjauksesta voi olla apua monenlaisissa tilanteissa. Yleisiä kysymyksiä ovat opintojen käynnistämisen ja sujumisen ongelmat, esim. toimimattomat opiskelustrategiat, oppimisvaikeudet, ajankäytön ja jaksamisen vaikeudet tai motivaatio-ongelmat. Usein myös yliopiston edellyttämä itseohjautuvuus ja valinnan vapaus synnyttävät keskustelun tarvetta. Gradun tekemiseen, valmistumiseen, ammatti-identiteettiin tai työelämään siirtymiseen liittyvät kysymykset voivat askarruttaa.

## **Opintopsykologia kehittyvänä ammattina**

Opintopsykologin työn merkitystä korkeakoulujen tuloksellisuuden kannalta on vaikea mitata, tosin opiskelijapalautteiden mukaan opintopsykologin ohjaus on merkityksellistä esimerkiksi opintojen etenemisen tukemisessa (mm. Heikkilä & Nieminen, 2004). Opintopsykologin merkitystä voidaan perustella myös siitä näkökulmasta, mitä osaamista psykologilla on annettavanaan korkeakoulujen ohjaukseen ja opetuksen laadun kehittämiseen. Artikkelini seuraavissa osissa sivuilla 93-103 kuvaan oman kokemuksen kautta opintopsykologin mahdollisuuksia hyödyntää psykologin ammattitaitoa korkeakoulumaailmassa. ESTOPT-projektin aikana syntyneen kokemuksen mukaan mielestäni mahdollisuus toimia aidosti osana korkeakoulun ohjausjärjestelmää on tuottaa lisäarvoa. Esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet ja psykologisen ohjauksen toteuttaminen siinä ympäristössä, missä opiskelun pulmat tulevat näkyväksi, antavat kiinnostavia





näköaloja psykologin ammattiosaamisen uudennlaiselle hyödyntämiselle. Lisäarvon saavuttamiseksi opintopsykologi kannattaa olla korkeakoulun omaa henkilökuntaa, eikä esimerkiksi ostopalvelu.

Koen opintopsykologien yhteiseksi haasteeksi, että olemme tekemässä aivan uutta psykologian alan sovellusta. Opintopsykologi on uusi toimija korkeakoulun muutoinkin muutosten pyörteissä olevissa rakenteissa. Perinteisesti psykologin työn kohde ja substanssi löytyvät tieteen sovellusten ja ammattikunnan periytyvien käytäntöjen pohjalta (vrt. Kosonen, 2000, Onnismäe 2003). Uutena toimijana korkeakoulujen ohjauksen kentässä, oppilaitoksen perustehtävä huomioiden, on työn käytännöt ja ammatillinen substanssi neuvoteltava suhteessa muihin kentän toimijoihin ongelma- ja asiakkohtaisesti. Olen kokenut, että psykologisen tieteellisen tiedon sekä psykologin työn käytäntöjen yhdistäminen ohjauksen ja neuvonnan kehittyvään asiantuntijuuteen on ollut varsin käyttökelpoinen lähestymistapa opintopsykologin työhön.

## Lähteet

Heikkilä, A-M & Nieminen, J.T. 2004. Opintopsykologiasiakkaat: Ikkuna opetuksen ja ohjauksen laatuun yliopistossa. Mitä opintopsykologit tekevät? Peda-Forum 2004:1, 23-25.

Kosonen, P. (2000). Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. ja Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana, osa 2: Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Näätänen, P., Blåfield, J., Hakkarainen, S., Hallantie, M., Hynninen, T., Koskinen, S., Musikka-Siirtola, M., Nevalainen, V., Ojala, M., Päiviö, R., Ranta, M., Talo, S., Varjonen, J. & Väänänen, S. 2008. Psykologityön palvelutoimintojen luokitusopas. Stakesin ohjeita ja luokituksia 2008:2. Gummerrus kirjapaino oy, Jyväskylä.

Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus. Helsinki.

Yliopistolaki 1.luku, 2 §.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Viitattu 30.1.2010.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 7 a § (16.6.2005/423) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>. Viitattu 30.1.2010

PsM Katri Ruth toimi Esteetön opintopolku työelämään -projektissa tehtävänään käynnistää opintopsykologitoiminta Kuopion yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa sekä selvittää opintopsykologipalveluiden järjestäminen Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampuksella. Työpaikkana on Itä-Suomen yliopisto. Hän on aiemmin toiminut ohjauksen parissa kuntoutuspsykologina ja työministeriön ESR-projektissa.



## Liite I. Opintopsykologitoiminnan runko ESTOPT -projektissa

### • **Psykologinen ohjaus opiskelun esteilanteissa**

Yksilöaika ajanvarauksella, n. 5 käynnin prosessi

Verkostoyhteistyö erityistarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi kuntoutuvien opiskelijoiden HOPSin tukeminen tai opetuksen erityisjärjestelyistä sopiminen.

### • **Ryhmätoimintaa opiskelijoille**

Opiskelijoiden tarpeista lähtevät ryhmätyömuodot. Esimerkiksi vertaisryhmätoiminta kuten aikuisopiskelijoiden ilta. Tapahtumat, kuten "Nolla voltia: Jännityksestä vapaa liikuntailtapäivä". Järjestetty usein ylioppilaskunnan kanssa yhteistyössä.

### • **Opiskelijoille suunnattu koulutus**

Opintopsykologi vertaistuutorikouluttajana ja mukana tuutoroinnin kehittämisessä.

Tietoisuutta ja luennot esimerkiksi stressinhallinnasta ja ajankäytöstä.

Varmuutta esiintymiseen puheviestintäkurssi (kielikeskuksen kanssa)

Akateemiset opiskelutaidot -kurssilla mukana (myös University study skills)

Muu yhteistyössä toteutettava koulutus (Johdanto yo opintoihin jne)

### • **Henkilökunnan koulutus**

Luentoja ja tietoisuuksia henkilökunnalle, mukana myös muutamilla

yliopistopedagogiikan kursseilla ja ESTOPT- projektissa järjestetyssä

esteettömyyskoulutuksessa.

### • **Konsultointi ohjauksen kysymyksissä**

Esimerkiksi kun opettaja on huolestunut opiskelijasta tai opiskeluryhmäilmiöistä.

### • **Hyvien käytäntöjen kehittäminen ja levittäminen opetusyhteisössä.**

Esimerkiksi "Oppiva verkosto" -ryhmät.

Opettajatuutoroinnin käytäntöjen kehittämisen yhteistyö.

### • **Asiantuntijatyö työryhmissä opintopsykologille soveltuvien osien**

Työskentely opiskelijoiden hyvinvointiin ja valmistumisen tukemiseen liittyvissä

työryhmissä ( esim. hyvinvointiin liittyvät, kriisien ennaltaehkäisyyn/hallintaan liittyvät, ohjauksen kehittämiseen liittyvät ryhmät)

### • **Sidosryhmäyhteistyö**

Työskentely yhteistyöverkostojen kanssa.

(esim. oppilaskunnan, terveydenhuollon, muiden oppilaitosten ym. kanssa toteutettavat tapahtumat, kampanjat...)

Mukana opintopsykologiaan liittyvien projektien suunnittelussa ja toteuttamisessa

### • **Opintopsykologin tehtävän kehittämiseen ja uusintamiseen kohdentuva työ.**

Oma täydennyskouluttautuminen ja psykologin työnohjaus terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun lain 18§ mukaisesti. Oman työn arviointi, seuranta ja kehittäminen.

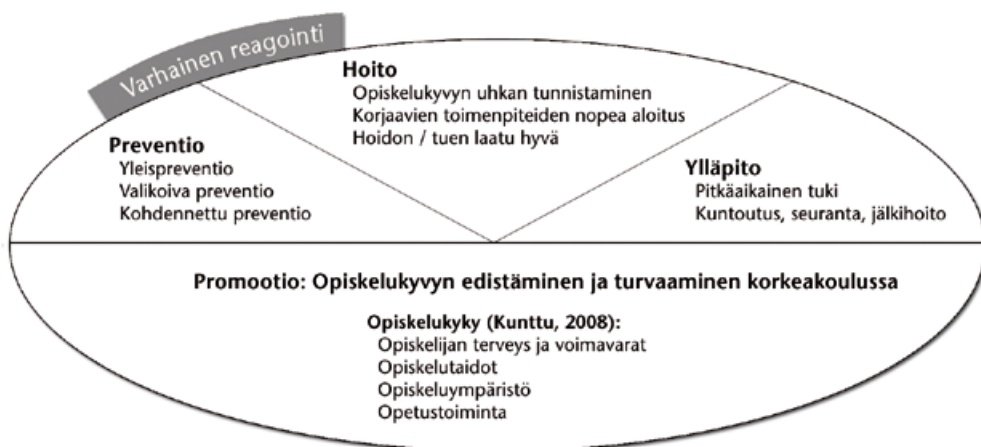
Mukana valtakunnallisesti opintopsykologian kehittämisessä opintopsykologiverkoston toiminnan kautta.

Katri Ruth

## Opintopsykologi opiskelukyvyyn jäljillä

Opintopsykologin työn keskeisiä tavoitteita ovat opiskelijan opiskelukyvyyn, hyvinvoinnin ja mielenterveyden tukeminen ja edistäminen. Mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan opiskeluyhteisössä? Miten opintopsykologi rajaa oman työnsä? Tässä artikkelissa kuvaan ESTOPT- projektin aikana syntyneitä näkemyksiäni opintopsykologin työn painopisteistä opintopsykologitoiminnan tavoitteiden kannalta. Työkokemukseni työikäisten kuntoutuksen parissa on antanut minulle perspektiiviä ajatella työtäni työkyvyn edistämisen ja säilyttämisen näkökulmasta. Siksi koen, että opiskelukyvyyn käsite (Kunttu, 2008, Kujala, 2009) antaa toimivan viitekehyksen opintopsykologin työn tavoitteen ymmärtämiseen. Työkyky ja opiskelukyky ovat rinnasteisia käsitteitä, tosin eri ympäristöissä (Sulander & Romppanen, 2007).

Opintopsykologin työn jäsentämiseksi ja rajaamiseksi olen hyödyntänyt työterveyshuollon piirissä kuvattua mallia henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämiseen työelämässä. Julkaisussa Työ- henkinen hyvinvointi ja mielenterveys (Kivistö, Kallio & Turunen 2008) esitellään väestönäkökulmasta kehitetty ”interventioympyrä”, joka kuvaa ehkäisevien (preventio) ja edistävien (promootio) toimenpiteiden suunnittelua ja suhteuttamista toisiinsa. Tähän malliin olen soveltanut opiskelukyvyyn käsitteen, sillä opiskelijan opiskelukyvyyn edistäminen ja ylläpito on mielestäni yksi tapa hahmottaa opintopsykologin työn tavoitetta (kuvio 1). Tässä artikkelissa kuvaan tarkemmin opintopsykologin työn käytäntöjä sekä promootion että prevention näkökulmista.



Kuvio 1. Henkistä hyvinvointia, mielenterveyttä ja opiskelukykyä tukevien toimenpiteiden kokonaisuus. (Kivistö ym. 2009 ja Kunttu, 2008 mukaillen).



## Opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin edistäminen: Promootio

Opiskelu on opiskelijan työtä ja korkeakoulu on sekä henkilökunnan että opiskelijan työpaikka. Jokaisella on oikeus henkiseen hyvinvointiin työssään. Tämän arvopohjan mukaisesti voimme tarkastella opiskeluyhteisön käytäntöjä ja opintopsykologin tehtävää korkeakouluyhteisön jäsenenä.

Kunttu (2009) toteaa, että opiskelukyky on opiskelijan työkykyä, mitä hyvinvointityö opiskeluyhteisössä edistää. Säntin (1999) mukaan opiskelukyky määrittyy opiskelijan, hänen opiskelutyönsä ja opiskeluympäristönsä välisessä vuorovaikutussuhteessa, johon vaikuttaa oppilaitoksen toimintakulttuuri. Opiskelukyky on toiminnallinen kokonaisuus, jossa eri osatekijät vaikuttavat toisiinsa (Kunttu, 2008). Kunttu määrittelee opiskelukykymallin ulottuvuuksiksi opiskelijan voimavarat, opiskelutaidot, opiskelu ympäristön ja opetustoiminnan. Vaikuttamalla opiskelukyvyn kaikkiin ulottuvuuksiin ja niissä tunnistettaviin tekijöihin, voidaan edistää opiskelijan opiskelukykyä. Tämä edistämistehtävä kuuluu kaikille opiskelu ympäristön toimijoille. Tärkeää on tunnistaa korkeakouluyhteisöjen voimavaroja ja mahdollisuuksia tukea opintojen sujuvuutta ja samalla koko yhteisön hyvinvointia.

Sulanderin ja Romppaisen (2007) tutkimuksen mukaan opiskeluhyvinvointi on tulosta siitä, että opiskelija kokee opiskelunsa sujuvan. Silloin opiskelukyvyn eri ulottuvuudet ja tekijät ovat hänelle olemassa, käytettävissä ja toteutuvat opiskelun kaikissa vaiheissa tukien opiskelijan oppimiselleen asettamien tavoitteiden toteutumista. Opiskeluhyvinvointia on lähestytty tutkimuksissa usein ongelmien näkökulmasta, sen sijaan opiskelun sujuvaa etenemistä edistäviä mekanismeja on tutkittu varsin vähän. Ongelmien lisäksi tulisi tarkastella myös vahvuuksia, esimerkiksi opiskeluinto-käsitteen (Salmela-Aro, 2009) avulla, joka on sovellettu opiskeluun työn imu-käsitteestä (Hakanen, 2002). Opiskeluun liittyvä energisyys, omistautuminen ja uppoutuminen ovat opiskeluinnon kolme ulottuvuutta (Salmela-Aro, 2009). Opiskelukyvyn edistämisen näkökulmasta olisikin keskeistä tarkastella, mitkä asiat opiskelu ympäristössä ja opiskelu-toiminnassa tuottavat tai edistävät opiskeluintoa.

Terveyttä, hyvinvointia, opiskelukykyä tuottava promootio vähentää onnistuessaan myös ongelmien esiintymistä eli toimii häiriötä ennaltaehkäisevästi (Kivistö ym. 2008.) Tuloksena ovat opiskelukykyä suojaavien sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vahvistuminen, kuten opiskelijan elämäntapojen muutos terveellisempään suuntaan, opiskeluinnon säilyminen tai ohjauspalvelujen kehittyminen. Toiminnan vaikutukset näkyvät sekä yksilö- että yhteisön tasolla.

Opintopsykologin osaamisella on kokemukseni mukaan annettavaa opiskelukykyä edistävälle työlle korkeakouluissa, esimerkiksi strategia- ja laatutyön kautta. Savonia-ammattikorkeakoulussa yksi opintopsykologin yhteistyötaho on ohjausprosessia kehittävä työryhmä. Opintopsykologi oli mukana myös Itä-Suomen yliopiston ohjauksen toimenpideohjelman laadinnassa. Hyvinvointia edistäviä työmuotoja ovat myös erilaisissa tempauksissa mukana oleminen esimerkiksi työpajan vetäjänä. Psykoedukatiiviset työmuodot (luennot, opetus) integroituna opiskelijoiden opetussuunnitelmaan on saanut projektin aikana hyvää palautetta niin opettajilta kuin opiskelijoilta. Aiheina on käsitelty esimerkiksi stressinhallintaa, motivaatiota ja opintojen suunnittelua. Psykologin koulutus antaa myös hyvät valmiudet tutkia hyvinvointiin liittyviä ilmiöitä ja prosesseja, mitä osaamista voisi jatkossa hyödyntää enemmän.

## **Opintopsykologia preventiotyönä**

Ennaltaehkäisevä työ (preventio) pyrkii karsimaan riskitekijöitä ja estämään häiriöiden syntymistä (Kivistö ym. 2008). Ennaltaehkäisevä työ ja opiskelukyyn edistäminen nivoutuvat käytännön työssä yhteen, mutta ne eroavat tavoiteltujen tulosten suhteen. Seuraavaksi kuvaan opintopsykologin työtä erilailla kohdentuvan prevention näkökulmasta (kuvio 1, preventiosektori)

**Yleispreventiivistä** opiskeluhyvinvointia tukevia toimia ovat kirjatut toimintatavat ja -mallit, jotka toimivat kaikkien, myös henkilökunnan työhyvinvoinnin hyväksi (vrt. Kivistö ym. 2008). Hyvin toimivilla rakenteilla ja toimintatavoilla luodaan edellytykset toimivalle vuorovaikutukselle. Yleispreventiivisessä työssä toimenpiteet voidaan kohdentaa korkeakoulun kaikkiin opiskelijoihin ja niistä hyötyvät kaikki riippumatta tuen tarpeesta. Kun korkeakoulun henkilökuntaa koskevat esimerkiksi tasa-arvo ohjelma, sovitut menettelytavat sairauspoissaoloihin ja työhön-paluukäytäntöihin, on työtoimintaa ja päihdehoito-ohjausmallit, voidaan kysyä: Millaisia opiskelijoita koskevia ohjelmia tai toimia kyseisiin tarpeisiin on korkeakouluyhteisössä? Projektin aikana käymäni keskustelut opetus- ja ohjaushenkilökunnan kanssa ovat tuoneet näkyväksi tarpeen tällaisten toimintamallien kehittämiseen ja kirjaamiseen. Tärkeää on myös, miten opiskeluhyvinvoinnin tilannetta seurataan ja miten esimerkiksi opiskelupolkukyselyiden tai muita opiskelijoiden opiskelukyyn osa-alueita kartoittavien palautejärjestelmien kautta saatuun tietoon reagoidaan. Tällaiset asiat tarvitsevat yhteisössä sovittuja toimintatapoja ja tiedonkulun käytäntöjä.

Opintopsykologi on ollut mukana käynnistämässä Savonia-ammattikorkeakoulun hyvinvointityöryhmää, jonka tehtävänä on laatia hyvinvointistrategia ja täsmentää toimintaohjeita edellä mainittuihin tilanteisiin. Toinen esimerkki yleispreventiivisestä



työstä on vertaistuutoroinnin kehittäminen. Opintopsykologi on ollut mukana vertaistuutorien kouluttamisessa ja edelleen tuutorointijärjestelmän kehittämisessä. Kokemukseni mukaan yleispreventiiviseen työhön tulisi kaiken kaikkiaan korkeakouluissa panostaa enemmän.

**Valikoivassa preventiossa** toimenpiteet kohdistuvat henkilöihin tai henkilöryhmiin, joilla tiedetään olevan opiskelukykyä uhkaavia riskitekijöitä esimerkiksi terveyteen, kulttuuriin tai elämäntilanteeseen liittyen (vrt. Kivistö ym. 2008). Kun tietyn opiskelijaryhmän tilanteeseen liittyy erityisiä riskejä tai kuormitustekijöitä, tarvitaan opiskelukyvyn vaarantumisen ehkäisemiseksi kompensoivia järjestelyjä. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi sairaus, vamma tai oppimisvaikeus. Opiskelun esteettömyyskäytäntöihin liittyvät ohjeistukset ja menettelytavat ovat tästä näkökulmasta preventiivisiä opiskeluhuvinvointia tukevia toimia. ESTOPT -projektissa toteutettu Varmuutta esiintymiseen - kurssi esiintymistä jännittäville opiskelijoille on myös yksi esimerkki valikoivasta preventiosta. Kurssi on kuvattu täsmällisemmin julkaisun artikkelissa sivuilla 47-58.

**Kohdennettua preventiota** ovat erilaiset varhaisen reagoinnin ja tuen toimenpiteet (vrt. Kivistö ym. 2008). Korkeakoulumaailmassa puhutaan varhaisesta puuttumisesta ja puheeksiottomalleista, kun jokin asia opiskeluyhteisössä uhkaa muuttua huonommaksi yhteisön, yksittäisen opiskelijan tai työntekijän kannalta. Esimerkiksi erilaiset toimintasuunnitelmat ja tuen mallit kriisitilanteissa ovat kohdennettua preventiota. Samoin erilaiset mallit hoitoon ohjaamiseksi ovat tarpeen. Korkeakoulun henkilökunnalle on olemassa työsuojelulliset, työsuhteeseen liittyvät toimintamallit ja ohjeistukset, mutta ongelmien puheeksi ottaminen ja hoitoon ohjaus opiskelijoiden kohdalla koetaan usein hankalaksi aiheeksi. ESTOPT-projektin kokemusten mukaan opetus- ja ohjaushenkilökunta kaipaavat varhaisen puuttumisen tueksi konkreettisia työkaluja, toimintamalleja. Näiden syntyminen vaatii yhteistyötä ja keskustelua, yhteisten näkemysten synnyttämistä vuorovaikutuksessa. HOPS-ohjauksen kehittäminen antaa yhden työkalun puheeksi ottamiseen, mutta se ei aina riitä yllättävien tilanteiden käsittelemiseksi. Erilaisia malleja toteuttaa varhaista puuttumista moniammatillisena yhteistyönä korkeakoulujen henkilökunnan kesken ovat esimerkiksi työsuojelun yhteistyöryhmät, mutta mitä ne ovat opiskelijoiden kohdalla? Erilaiset opiskeluyhteisöihin kohdentuneet kriisit, kuten koulusurmat, ovat nostaneet esiin tarpeen perustaa oppilashuoltotyöhön verrattavissa olevia toimintamalleja korkeakouluihin. Savonia-ammattikorkeakoulussa käynnistetyn hyvinvointityöryhmän tehtävänä on osaltaan luoda ja kehittää varhaisen puuttumisen toimintamalleja. Opintopsykologi on yksi keskeinen asiantuntija tässä kehittämistyössä.

## Opintopsykologin työ hoidon ja hyvinvoinnin ylläpidon näkökulmasta

Erilaiset terveysongelmat ovat mukana monien opiskelijoiden elämässä, vaikka ennaltaehkäisyä toteutettaisiin kuinka tehokkaasti. Seuraavaksi kuvaan opintopsykologin työn linkittämistä hoidon näkökulmasta (kuvio 1, hoito- ja ylläpito sektorit).

Työsuhteessa olevalle ihmiselle yhteistyö esimiesten, työyhteisön ja työterveyshuollon kanssa mahdollistaa keskustelut työhön palaamiseen liittyvistä työjärjestelyistä, myös toimeentulo on turvattu. Opintopsykologin työssä törmään usein keskusteluun siitä, mikä on korkeakoulun ohjaustoiminnan suhde opiskelijoiden terveydenhoitoon. Yhteistyötä opiskelijaterveydenhuollon ja korkeakoulujen kanssa tehdään hallinnollisella tasolla, mutta käytännön tasolla tietoa on vaikea siirtää organisaatioiden välillä. Esimerkiksi on vaikea hahmottaa, millaisessa yhteistyössä keskustellaan opiskelijan opiskelutavoitteiden suhteuttamisesta muuttuneeseen terveydentilaan. Hoitoon joutuessaan opiskelijalla on erittäin suuri riski tippua omasta opiskeluryhmästään ja jäädä yksin selvittämään opiskelun paluuseen liittyviä asioita. Psykologin ammatillinen osaaminen antaa edellytykset toimia korkeakoulun yhteistyötahona sairaanhoitojärjestelmään nähden, esimerkiksi tilanteessa, kun on tarpeen arvioida opiskelijan ”työhönpaluuvalmiuksia” ja tukea opintoihin palaamista.

Kuopiossa on Kelan rahoittamana, Invalidiliiton Kuopion kuntoutus- ja työklinkan ja Kuopion yliopiston yhteistyössä toteutettu kolmena lukuvuonna I hope kuntoutuskurssi, jolla on tuettu mielenterveysongelmia kohdanneiden opiskelijoiden opiskeluun paluuta. Kurssilaisten palautteen mukaan opiskelijat kokevat mielenterveysongelmien puheeksi ottamisen vaikeaksi oman oppiaineen/ainelaitoksen henkilökunnan kanssa. Tällaisissa asioissa opintopsykologin rooli on ollut yhteistyön rakentaja, opiskelukontekstin tunteva henkilö, kenen kanssa opiskelija on voinut käynnistää opintojensa suunnittelua luottamuksellisesti. Opintopsykologina olen ollut myös mukana muutamien opiskelijoiden hoitoneuvotteluissa erikoissairanhoidossa hoidon siinä vaiheessa, kun opiskelun kysymykset ovat tulleet ajankohtaiseksi.

Kuinka toimisimme korkeakoulu yhteisössä siten, ettei pitkäaikaissairaudesta kärsivä tule eristetyksi tai leimatuksi yhteisössä? Esteettömyyden näkökulmasta olisi korkeakouluissa syytä miettiä sitäkin, kuinka voimme tarvittaessa toimia opiskelun käytännöissä opiskelijan hoitotahon työn suuntaisesti, tukea opiskelukyvyyn palautumista ja opiskelijan ponnisteluja opiskelukuntonsa edistämässä. Kuinka esimerkiksi opetuskäytännöillä tai opiskelujärjestelyillä voimme mahdollistaa opiskelijan kiinnostumisen takaisin osaksi opiskeluyhteisöä? Mistä opetusta järjestelävillä laitoksilla saadaan tietoa ja tukea tarvittavien järjestelyjen toteuttamiseksi? Tällaisissa asioissa opintopsykologi on ESTOPT-projektin aikana osoittautunut tärkeäksi verkosto-keskustelujen kokoajaksi ja yhteistyötahoksi.





## Lähteet

Hakanen, J. 2002. Työuupumuksesta työn imuun - positiivisen työhyvinvointikäsitteen arviointimenetelmän suomalaisen version validointi opetusalan organisaatiossa. Työ ja Ihminen 16/2002, 42–58.

Kivistö, S., Kallio, E. & Turunen, G. 2008. Työ, henkinen hyvinvointi ja mielenterveys. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:33. Yliopistopaino oy, Helsinki.

Kujala, K. 2009. Opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä. Opiskelukyvyn edistämisen suositukset yliopistoille. [www.syl.fi](http://www.syl.fi).

Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. Työterveyslääkäri 1/2009, 21-24

Kunttu, K. 2008. Myös opiskelijan työkykyä on tuettava. Suomen lääkärilehti 37, 3018-3021.

Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumus mittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 46.

Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työterveyslaitos

Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. Helsinki.

PsM Katri Ruth toimi Esteetön opintopolku työelämään -projektissa tehtävänään käynnistää opintopsykologitointia Kuopion yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa sekä selvittää opintopsykologipalveluiden järjestäminen Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampuksella. Työpaikkana on Itä-Suomen yliopisto. Hän on aiemmin toiminut ohjauksen parissa kuntoutuspsykologina ja työministeriön ESR-projektissa.

Katri Ruth

## **Opiskelijan tukeminen opintopsykologian keinoin**

Mitä on opintopsykologin ohjaus? Mitä lisäarvoa psykologi voi antaa korkeakoulun ohjausjärjestelmään? Olen kuvannut opintopsykologin työnkuvaa tässä raportissa sivuilla 85-88. Lisäksi olen kuvannut opintopsykologin työn tavoitteita yleisellä tasolla opiskelukyvyyn edistämisen ja opiskelun ongelmien ennaltaehkäisyyn näkökulmasta artikkelissani sivuilla 91-95. Tässä artikkelissa keskityn kuvaamaan opintopsykologin työskentelyä erityisesti opiskelijan näkökulmasta ja esitän näkökulmia siitä, miten opintopsykologitoiminta vaikuttaa. Hyödynnän terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (ent. Stakes) julkaiseman psykologityön luokitusoppaan käsitteitä (Näätänen ym, 2008).

Tavallisimpia opintopsykologin työmuotoja ovat psykologinen neuvonta, ohjaus ja psykologinen mini- tai lyhytinterventio joko yksilö tai ryhmämuotoisesti toteutettuna. Psykologinen interventio tarkoittaa psykologisen tiedon, menetelmän ja osaamisen avulla tapahtuvaa systemaattista vaikuttamista jäsennetyn suunnitelman tai mallin pohjalta (Näätänen ym, 2008). Opintopsykologin interventiota on myös toiminta moniammatillisen työryhmän ja organisaation jäsenenä, yleensäkin erilaiset vastavuoroista keskustelua sisältävät tilanteet, esimerkiksi verkostokeskustelut esteettömyysjärjestelyissä. Verkostotyötä esittelen tässä artikkelissa sivulla 101. Lisäksi opinto-psykologin osaamista käytetään hallinnollisena asiantuntijana esimerkiksi korkeakoulun ohjausjärjestelmän kehittämisessä. Opintopsykologeilla on myös koulutustehtäviä aina yksittäisestä tiedonannosta useita opetustehtäviä sisältäviin koulutuskokonaisuuksiin.

Opintopsykologin asiakastyössä ovat tarpeen myös psykologiset arviointitaidot. Esimerkiksi hoitoonohjauksen tai opetuksen erityisjärjestelyn tarpeen arvioinnit ovat tällaisia tilanteita. Psykologinen arvio on psykologisen tiedon ja asiantunteumuksen pohjalta jäsennetty näkemys jostakin asiasta (Näätänen ym, 2008). Opintopsykologi voi käyttää arvioinnin tukena psykologin työkaluja, kuten kyselyjä tai psykologin tutkimusmenetelmiä. ESTOPT-projektissa tehtiin linjaus, ettei opintopsykologi tee psykologisia tutkimuksia, sillä ne kuuluvat terveydenhuollon piiriin, eikä siten ole korkeakoulun perustehtävän mukaista työtä.

## **Miksi opiskelija tulee opintopsykologin luo?**

Opiskelu on monella tavoin ihmisen kasvun ja kehityksen kannalta merkittävä elämänvaihe. Opiskeluajan kokemukset voimavarana antavat pohjaa myöhemmälle menestykselle ammatillisella uralla (mm. Salmela-Aro & Nurmi 2007). Toisaalta



opiskeluajan kokemukset voivat altistaa monille kuormitustekijöille, mikä voi johtaa esimerkiksi uupumiseen (Salmela-Aro, 2009). Opiskelijat tulevat korkeakouluun erilaisista lähtökohdista ja erilaisilla opiskeluvalmiuksilla. Opiskelijoilla ei ole automaattisesti tarvittavia ”akateemisia taitoja”, kuten toiminnan ohjausta omien opintojen suunnittelussa ja itsenäisessä toteuttamisessa tai kykyä tunnistaa omia kehitys-kohteitaan oppimistulosten saavuttamiseksi. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon opiskelija, joka tulee usean työssäolovuoden jälkeen päivittämään osaamistaan ja opiskelutaidot ovat päässeet ruostumaan. Toinen esimerkki on lahjakas opiskelija, joka on selvinnyt aiemmissa opinnoissaan hyvän muistinsa turvin, eivätkä entiset opiskelumenetelmät enää toimi korkeakoulussa opiskelun vaatimusten kasvaessa. Opiskelu elämänvaiheena tarkoittaa usein monenlaisia muutoksia ja kuormitusta arjessa. Opiskelijat saattavat kokea hankalaksi puhua henkilökohtaisista, mutta opiskeluun kuitenkin vaikuttavista asioista laitoksen henkilökunnan kanssa. Opintopsykologi on tällaiseen keskusteluun neutraali ja kuitenkin opiskelukontekstin tunteva ammattilainen.

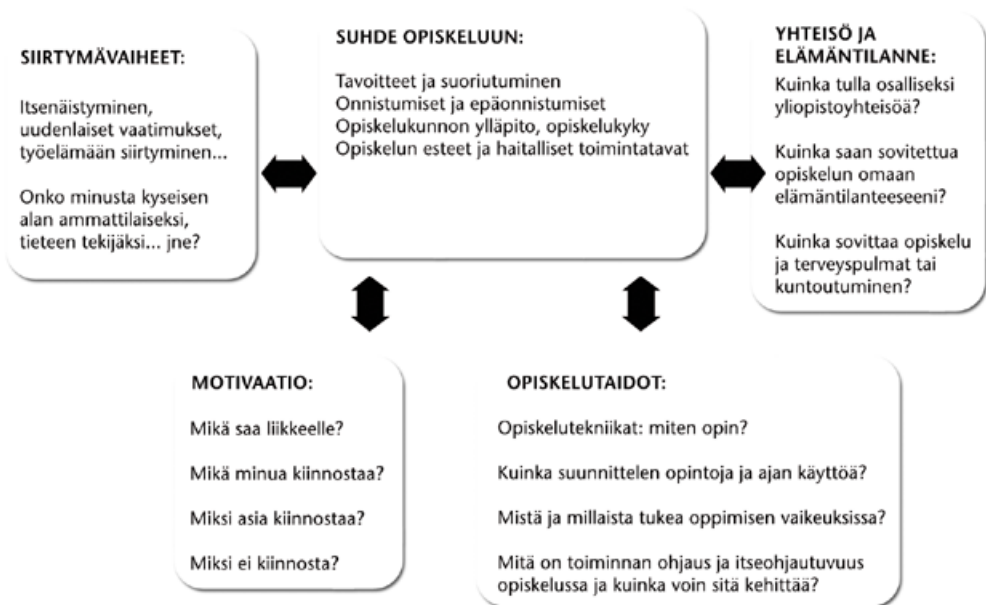
Opintoja hidastavia ja hankaloittavia ongelmia on monenlaisia (Nevalainen, 2010). Neuropsykologiset ongelmat, kuten oppimisvaikeudet, tarkkaavaisuuden pulmat ja hahmotushäiriöt vaikeuttavat asioiden omaksumista ja vaativat erityisesti panostamista kompensoiviin opiskelustrategioihin. Koska oppimisvaikeudet hidastavat tekstin prosessointia ja tekevät lukemisen työlääksi (Ahonen & Haapasalo, 2008) on ilmeistä, että oppimisvaikeudet altistavat opiskelustressille ja -uupumiselle. Pulmia aiheuttavat myös opiskelumotivaation puute tai motivaatoristiriidat, opintoihin sitoutuminen, ongelmat opiskelutaidoissa, tutkimus- ja kirjoitusprosessin lukkiutuminen, jännittäminen ja ammatti-identiteetin rakentaminen (Heikkilä & Nieminen, 2004; Nevalainen, 2010).

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimuksen (Kunttu & Huttunen, 2008) mukaan 27% opiskelijoista kokee psyykkisiä vaikeuksia, yleisimpänä ongelmana raportoitiin jatkuvan ylirasituksen kokeminen (39%). Yleisimmiksi stressin aiheuttajiksi opiskelussa raportoitiin esiintymisen vaikeus ja ongelmat saada opinnoista otetta. Näissä asioissa opintopsykologi voi tukea opiskelijaa. Kokemukseni mukaan opiskelijoiden erilaiset mielenterveysongelmat näkyvät myös oppimisessa, mutta perinteisesti korkeakoulussa on osattu hyvin huonosti huomioida esimerkiksi masennuksen vaikutusta kognitiiviseen suoriutumiseen. Opiskelijalle kynnyks opintoihin palaamiseen on suuri, vaikka hoito ja kuntoutuminen edistysivätkin. Erilaisten mielenterveyden ongelmien ymmärrystä tarvitaan lisää korkeakoulujen käytännöissä, jotta opiskelijoiden yhdenvertainen kohtelu ja esteettömyys toteutuu myös mielen sairastuessa.

## Mitä on opintopsykologin ohjaus?

Keski-Luopa (2001) toteaa, että työnohjauksessa on erilaiset lähtökohdat ja fokus, kuin psykoterapiassa, mutta samanlaiset tavoitteet ja metodit. Näin koen myös opintopsykologin tekemän psykologisen ohjauksen ja terapiatyön välisen eron ja yhteyden. Opintopsykologin ohjauksen lähtökohdat ovat kiinni opiskelun kontekstissa, fokuksessa on opiskelijan ja opiskelun välinen suhde sekä siinä vaikuttavat tekijät. Ohjauksella ja terapiatyöllä voi olla samankaltaiset tavoitteet, esimerkiksi auttaa opiskelijaa tunnistamaan omia kykyjään (Onnismaa, 2007) tai yleisemmin muutos ja kehittyminen (vrt Ojanen, 2009). Opintopsykologilla on ohjauksen työvälineenä käytössään erilaisia ohjauksen ja terapiatyön menetelmiä, jotka ovat psykologin ammatillista ydinsuuntaamista.

Opintopsykologin työn lähtökohtana ei tarvitse esiintyä "vika" tai "sairaus", vaan voidaan lähteä tutkimaan ja selvittämään, kuinka opiskelijan erilaiset ominaisuudet näyttäytyvät opiskelun yhteydessä, opiskelijan ja hänen opiskelutyönsä välisessä suhteessa. Tavallisesti keskusteluissa esiin nousevia, opiskelijan ja opiskelun välissä vaikuttavia kysymyksiä kuvaan kuviossa 1. Keskusteluissa usein toistuvat teemat liittyvät elämäntilanteeseen, opiskelutaitoihin, motivaatioon tai identiteetin kehittymiseen.



Kuvio 1. Opintopsykologian kysymyksiä.



Seuraavaksi esitän Leila Keski-Luopan (2001) teoksen myötä syntyneen näkemykseni siitä, miten psykologinen ohjaus voi vaikuttaa. Opintopsykologin ohjauksessa opiskelija voi tutkia opiskelun sujuvuutta ja häiriöitä tarkastelemalla opiskelukokemuksia ja niihin liittyviä tunteita, kuten ahdistusta tai pelkoja, opiskelutoiminnassa syntyvinä ja opiskelua laadullisesti kuvaavina ilmiöinä (vrt. Gerlander & Launis 2007). Olen työssäni kokenut, että konkreettisia tapahtumia reflektoimalla syntyy opiskelua koskevia uusia oivalluksia, tietoa tai tietoisuutta, joita voidaan testata käytännössä. Ohjaukerta saattaa rakentua tällaisten kokemusten pohittamisen ympärille. On luonnollista, että opiskelun aikana syntyy erilaisia ristiriitoja. Ohjauksella pyritään auttamaan opiskelijaa löytämään uutta suhtautumista ja uusia toimintatapoja käsitellä näitä ristiriitoja siten, että kokemus vie opiskelijan kehitystä eteenpäin. Umpikujaksi koetusta tilanteesta voi syntyä luovia ratkaisuja, mikä johtaa kehittymiseen.

Keski-Luopa (2001, 70) toteaa, että ”keskeinen kasvun este, jonka poistamisessa kasvattaja voi merkittävästi auttaa, on jonkin tilanteen herättämä ahdistus, joka salpaa ajattelun.” Opiskelussa koetun ahdistuksen helpottaminen ja/tai ristiriidan ratkeaminen tapahtuu uudenlaisen ymmärryksen myötä. Opintopsykologin ohjauksen prosessin tavoitteena voi olla edellä kuvatun kaltaisen uuden ymmärryksen synnyttäminen. ESTOPT-projektissa opintopsykologin ohjauksen prosessi on tyypillisesti 1-6 käyntikertaa parin viikon välein toteutettuna, tapaamisten väliajat voivat myös vaihdella tarpeen mukaan. Prosessin pituus sovitetaan opiskelijan kanssa usein ensimmäisellä käyntikerralla. Ohjauksen prosessimaisuus on yksi piirre, mikä erottaa opintopsykologin ohjauksen muusta tyypillisesti korkeakoulussa annetusta opintojen ohjauksesta, kuten HOPS-ohjauksesta. Opintopsykologin ohjauksesta saatu palaute ja tutkimustieto (Heikkinen & Nieminen, 2004) tukevat käsitystäni siitä, että ohjausprosessilla on vaikutusta opintojen etenemiseen mielekkäästi. Muutama käyntikerta saattaa riittää siihen, että lukkiutunut tilanne opinnoissa aukeaa. Eräs opiskelija kuvasi opintopsykologin ohjauksen merkitystä sanoin: ”Aiemmin olen vain selittänyt asioita, nyt olen alkanut selvittää niitä”.

Ohjausprosessin toimivuuden kannalta keskeinen tekijä on toimiva vuorovaikutus, ohjaussuhde. (Keski-Luopa, 2001; Ojanen, 2009). Se taas tarvitsee turvallisen ja toimivan ohjauksen oppimisympäristön, tilan ja ajan. Ojanen (2009) painottaa sekä sisäisen ja ulkoisen ohjauksen oppimisympäristön merkitystä onnistuneen ohjaussuhteen syntyisessä. Sisäisellä oppimisympäristöllä hän tarkoittaa ohjauksen osapuolten sisäistä mielentilaa ja painottaa sitä, että ohjaajan on huolehdittava omasta mielentilastaan, jotta voi tarjota ohjattavalle suotuisan ilmapiirin työstää ongelmallisia asioita. Tätä asiaa opintopsykologin työssä auttaa työnohjauksen, ammatillisen konsultaation ja ammattitaitoa ylläpitävän koulutuksen toteutuminen

Suomen psykologiliiton suositusten ja lainsäädännön mukaisesti (Mielenterveyslaki 1116/1990, Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstöstä, 18§). Hyvällä ulkoisella ohjauksen oppimisympäristöllä Ojanen tarkoittaa sitä, että ohjattavalla on mahdollisuus keskittymiseen sekä tarjotaan riittävästi aikaa ja sopiva, häiriötön tila. Ohjauksen puitteet ovat osa turvallisen ja luottamuksellisen ohjaussuhteen syntymistä ja siten osa ohjauksen vaikuttavuutta. Tämä asia tulee huomioida myös opintopsykologin työtilojen järjestelyissä.

## **Opintopsykologin verkostotyö**

Oman vaatimuksensa opintopsykologin työlle asettaa se, että siinä ei ole kyse vain asiakkaan/opiskelijan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ymmärtämisestä, vaan on huomioitava sekä opiskelijan että itsensä suhde ja osallisuus laajemmin yliopistoyhteisössä.

Kuvaan seuraavaksi esimerkkien kautta opintopsykologin verkostotyötä. Olen ollut mukana muutamassa tilanteessa, missä opiskelijan tilanne on jostain terveydellisestä syystä jumiintunut, eikä opiskelijalla itsellään sen enempää kuin opetushenkilökunnallakaan ole ollut selvillä, millaisia järjestelyjä on mahdollista tehdä opintojen sujumisen turvaamiseksi. Näissä tilanteissa on toteutettu verkostokeskustelu, johon olen kutsunut paikalle asianosaisia toimijoita. Näitä ovat olleet opiskelija itse, laitoksen henkilökunnan edustaja (käytännössä opettajatuutor tai amanuenssi), tiedekunnan tai laitoksen johdon edustaja sekä opintohallinnosta opiskelijapalvelupäällikkö. Joskus asioiden selvittely on lähtenyt liikkeelle opiskelijan yhteydenotosta ylioppilaskuntaan, jolloin keskustelussa on ollut mukana ylioppilaskunnan sosiaalipoliittinen sihteeri. Neuvotteluissa on kirjattu muistio sovituista kohtuullisista järjestelyistä opiskelun esteettömyyden toteutumiseksi.

Edellä kuvatun kaltaisessa työskentelyssä ylitetään korkeakoulu yhteisön sisällä olevia rajoja ja synnytetään uudenlaista vuorovaikutusta, jossa saadaan käyttöön odottamattomia voimavaroja. (Seikkula & Arnkill 2009, Seikkula 1987). Olen nähnyt opintopsykologin ammatillisen osaamisen tärkeänä näissä neuvotteluissa tilanteen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kannalta. Keskeistä verkostokeskustelun tuloksellisuudelle on, että kaikki osapuolet voivat tasaveroisesti kertoa oman näkökulmansa aiheeseen. Näin voidaan sopia käytännöistä siten, että osapuolilla on yhteinen käsitys päätösten syntymisen taustoista.

Toinen esimerkki verkostotyön mallista on opintopsykologin vetämät ryhmät korkeakoulun henkilökunnalle. ESTOPT-projektin aikana Savonia-ammatti-korkeakoulussa toteutettiin kaksi ”oppiva verkosto” -ryhmäprosessia. Toisessa ryhmässä mukana oli opinto-ohjaajia ja koulutus päälliköitä. Toisessa ryhmässä oli



opettajia Savonian eri yksiköistä, ryhmässä oli 10-14 osallistujaa. Tapaamisia oli neljä ja ne kestivät kolme oppituntia. Oppiva verkosto -ryhmien tavoitteena oli tuottaa kokemuksellista tietoa Savoniassa käynnistyvän hyvinvointityöryhmän työskentelyn tueksi. Ryhmissä käsiteltiin erilaisia opetuksen ja ohjauksen haasteita osallistujien valmistelemien tapauskuvausten kautta. Keskustelussa jaettiin tietoa siitä, millaisia hyviä käytäntöjä eri yksiköissä on ohjauksen pulmatilanteissa. Näin syntyi dialogista yhteistä oppimista. Kollegojen kanssa keskustelu tuki myös osallistujien työhyvinvointia. Opintopsykologin työn kehittämisen kannalta keskusteluissa pystyi myös pohtimaan opintopsykologin roolia erilaisissa pulmatilanteissa yhteisesti toimijaverkoston kanssa.

ESTOPT-projektin verkostotyön kautta on minulle käynyt ilmeiseksi, ettei opiskelijan tai opiskeluyhteisön pulmiin yleensä ole yhtä oikeaa vastausta. Kysymykset palautuvat yhteisön oppimistehtäviksi. Onnismaa (2003) kuvaa ohjaus-asiiantuntijuutta raja-asiiantuntijuudeksi. Kun asiantuntijatyössä ei ole yhtä oikeaa selitysmallia, tilaa tulee moniäänisyydelle ja ihmisten omille kertomuksille. Asiantuntijuutta on rajojen tunnistaminen, näkyväksi tekeminen ja yhteinen uudelleen määrittely. Tämä ajattelu helpottaa usein tilanteessa, kun opetus-henkilökunta kysyy ”Sano sinä nyt asiantuntijana että mitä tässä oikein pitää tehdä?” Voisiko opintopsykologin tehtävä ollakin enemmän yhteisen ymmärryksen ja keskustelun herättäjä, kuin asiantuntijavastausten antaja? Ainakin psykologin koulutus antaa erinomaiset valmiudet toimia tällaisena ”raja-asiiantuntijana”. Korkeakouluyhteisössä tarvitaan yhteisen oppimisen foorumeita, joissa opintopsykologi voi olla yksi toimija tai toiminnan käynnistäjä.

## **Lähteet**

Ahonen, T. & Haapasalo, S. 2008. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Rissanen, P., Kallanranta, T. & Suikkanen, A. (toim): Kuntoutus. Duodecim, Helsinki, 489-506.

Gerlander, E-M. & Launis, K. 2007. Työhyvinvoinnin tarkasteluikkunat. Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 5: 3, 202-212

Heikkilä, A-M & Nieminen, J.T. 2004. Opintopsykologiasiakkaat: Ikkuna opetuksen ja ohjauksen laatuun yliopistossa. Mitä opintopsykologit tekevät? Peda-Forum 2004:1, 23-25.

Nevalainen, V. 2010. Opintopsykologit. Teoksessa Nieminen, P., Nevalainen, V. ja Holma, J.(toim): Psykologin ammattikäytännöt. Edita Publishing, Helsinki. 168-172.

Näätänen, P., Blåfield, J., Hakkarainen, S., Hallantie, M., Hynninen, T., Koskinen, S., Musikka-Siirtola, M., Nevalainen, V., Ojala, M., Päiviö, R., Ranta, M., Talo, S., Varjonen, J. & Väänänen, S. 2008. Psykologityön palvelutoimintojen luokitusopas. Stakesin ohjeita ja luokituksia 2008:2. Gummerrus kirjapaino oy, Jyväskylä.

Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua. Metanoia-instituutti. Tornion kirjapaino oy.

Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2008. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki.

Laki terveydenhuollon ammattihenkilöstöstä, 18 §  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940559>

Mielenterveyslaki 14.12.1990/ 1116  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1990/19901116>

Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Yliopistopaino, Helsinki.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Gaudeamus. Helsinki.





Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumus mittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 46.

Salmela-Aro, K., Nurmi, J-E. 2007. Self esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational behavior*.

Seikkula, J. & Arnkill, T.E. 2009. Dialoginen verkostotyö. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Esa Print, Helsinki.

Seikkula, J. 1987. Rajasysteemi – hoidettava yksikkö osaston ja perheen välillä. *Perheterapia*, 3(1), 11-13.

PsM Katri Ruth toimi Esteetön opintopolku työelämään -projektissa tehtävänään käynnistää opintopsykologitoiminta Kuopion yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa sekä selvittää opintopsykologipalveluiden järjestäminen Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampuksella. Työpaikkana on Itä-Suomen yliopisto. Hän on aiemmin toiminut ohjauksen parissa kuntoutuspsykologina ja työministeriön ESR-projektissa.

Katri Ruth

## **Johtopäätöksiä opintopsykologiasta Esteetön opintopolku työelämään -projektissa**

Opintopsykologin työ pureutui erityisesti psyykkiseen ja sosiaaliseen esteettömyyden ESTOPT-projektin suunnitelman mukaisesti. Kokemukseni mukaan psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden edistäminen tarkoittaa hyvin laaja-alaisesti opiskelukyvyyn ja hyvinvoinnin edistämistä tarkastelua opiskeluympäristössä. Fyysisen toimintakyvyn esteet vaikuttavat myös henkiseen jaksamiseen. Psyykkistä ja sosiaalista esteellisyyttä aiheutuu esimerkiksi mielenterveyden ongelmista, mutta myös normaalit elämään liittyvät muutokset, kasvuun ja kehittymiseen liittyvät kriisit, ongelmat opintojen suunnittelussa tai ristiriidat opiskeluyhteisössä voivat estää mielekkään ja tavoitteellisen opiskelun.

Merkityksellistä on ollut huomata, etteivät opintojen viivästymiseen vaikuttavat tekijät ole välttämättä terveydellisiä pulmia tai kyvykkyyden puutetta. Kohtaamissani opiskelijoissa on akateemisesti lahjakkaita ja monin tavoin elämässä pärjääviä ihmisiä, mutta jokin yksittäinen asiantila on muodostunut opiskelun esteeksi. On erittäin tärkeää, että tällaisiin asioihin voidaan opiskeluympäristöstä käsin vaikuttaa. Opintopsykologin vaikuttamisen keinoja olen pyrkinyt kuvaamaan edellisissä artikkeleissani raportin sivulta 85 alkaen.

Opintopsykologilla on mahdollisuus tarkastella terveydellisiä pulmia tai opiskelijan elämän murheita siitä näkökulmasta, kuinka nämä näyttäytyvät opiskelukontekstissa tai vaikuttavat häneen opiskelijana. Tuen hakeminen terveydenhuoltojärjestelmästä väistämättä antaa pulmille jonkun nimen ja sairauden leiman. Tämä voi johtaa tarpeettomasti luonnollisten elämään kuuluvien asioiden medikalisointiin. Koska opintopsykologi työskentelee osana opiskeluympäristöä, opintopsykologin tuen saamiseksi ei ole tarpeen sijoittaa opiskelun pulmia terveys-sairaus akselille. Niitä voidaan tarkastella sen kautta, miten asiat näyttäytyvät suhteessa opiskeluun. Koen, että opintopsykologin työ osana korkeakoulun ohjauksen kokonaisuutta on merkityksellinen osa psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden toteuttamista.

Henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämisen kysymyksiä pidetään opiskelukontekstissa usein vaikeasti lähestyttävinä. Olen törmännyt projektin aikana esimerkiksi seuraaviin asenteisiin tai ennakkokäsityksiin liittyen psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden käsittelyyn korkeakoulussa. 1) “Opiskelurajoitteiset” (kuten opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia, terveydellisiä pulmia, erityisesti mielenterveysongelmia) eivät kuulu “tänne”. Eli rajallisella opiskelukyvyllä ei kuuluisi opiskella korkeakoulussa. 2) Opiskelun psyykkisten ja sosiaalisten esteiden



kohdalla sekä opettajat että opiskelija itse tuntevat itsenä keinottomaksi. Siksi niihin on vaikea tarttua. Opintopsykologin tekemä verkostoyhteistyö, koulutustyö ja henkilökunnan kouluttaminen ovat keinoja, joilla voidaan tällaisiin psyykkistä ja sosiaalista esteellisyttä aiheuttavia käsityksiä opiskeluyhteisössä tehdä näkyväksi ja muuttaa. ESTOPT-projektissa käydyissä keskusteluissa opettajat peräänkuuluttavat ”työkaluja”. Mitä ne ovat? Näkemykseni mukaan ne voivat olla yhteisesti sovittuja toimintatapoja, ohjausosaamisen kehittämistä ja pedagogisia ratkaisuja. Työkalut voivat olla myös sitä, ettei pulmien kanssa tarvitse painia yksin ja opetus- ja ohjaushenkilökunta tietävät, mistä omaan työhönsä saa tukea pulmatilanteissa. Siksi edelleen tarvitaan strategiatasolta lähtien toimintamalleja ja ohjeistuksia yhteisten käytäntöjen syntymiseksi. On muistettava myös, etteivät paperit ja päätökset päädy käytännöiksi, ellei tietoa levitetä ja asioista myös keskustella käytännön tasolla.” Mitä nämä ohjeet tarkoittavat juuri minun työni kannalta?” Opintopsykologilla on ollut ESTOPT-projektin aikana roolinsa keskustelujen virittäjänä.

Esteettömyyden ja hyvinvoinnin tukeminen on yhteistyötä. Hyvinvointia tulee lähestyä niin opiskelijan kuin oppilaitoksen henkilökunnan näkökulmasta. Sen lisäksi on tärkeää määritellä, mitkä toimijat ovat hyvinvointiasioissa keskeisiä oppilaitoksen ulkopuolisia toimijoita. Yhteistyö on keskeistä epäselvien ongelmien jäsentämiseksi, toivotun tilanteen määrittelemiseksi ja sovittujen asioiden toteuttamiseksi (vrt. Kivistö ym, 2008). Esimerkiksi korkeakoulujen kriisitoimintasuunnitteluun liittyvät asiat koskevat yhtälailla opiskelijoiden kuin korkeakoulun henkilökunnan hyvinvointia. Laaja-alaisen poikkihallinnollisen yhteistyön virittäminen on työlästä, mutta tulevaisuudessa erityisen tarpeellista.

Opetusministeriön selvityksen ”Ei paikoillanne- vaan valmiit, hep!” (2010) mukaisesti opiskelijoiden hyvinvoinnin parantamiseksi tarvitaan psyykkisen terveyden tukemista, erityisesti tulee kiinnittää huomiota ennakoiwaan ja ennaltaehkäisevään toimintaan. Tämä on korkeakoulujen arjessa tapahtuvaa, koko korkeakouluyhteisön tekemää työtä, missä opintopsykologilla on perustellusti oma roolinsa moniammatillisen tuen näkökulmasta. Selvityksessä suositellaankin muun muassa, että oppilaitokset kehittävät opiskeluympäristöjä tukemaan opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä sekä lisäävät opintopsykologipalveluja. Vuonna 2010 aloittaneeseen Itä-Suomen yliopistoon oli vuoden 2009 lopulla vakinaistettu ESTOPT-projektissa työskennellyt opintopsykologi Kuopion kampukselle ja Joensuun kampukselle rekrytoitu toinen kokoaikainen opintopsykologi. Savonia-ammattikorkeakouluun oli myös palkattu kokoaikainen opintopsykologi. Jää nähtäväksi, kuinka yliopiston hallinnon tuottavuusohjelma tulee vaikuttamaan opintopsykologitoimintaan.

Jotta psyykkinen ja sosiaalinen esteettömyys sekä opiskeluyhteisön hyvinvointi huomioitaisiin suositusten lisäksi myös tukipalvelujen resursseissa, tarvitaan enemmän tieteellistä tutkimusta hyvinvoinnista opiskeluympäristössä, opiskelukykyyen vaikuttavista tekijöistä ja siitä, kuinka niihin voimme suotuisasti vaikuttaa. Hyvinvoinnin tukemiseksi ja ennaltaehkäisevän toiminnan toteuttamiseksi olennaista on tunnistaa, kuinka hyvinvoinnin mekanismit toimivat. Mitä asiat nykytilassa ovat hyvin ja mitkä asiat korkeakoulun käytännöissä aiheuttavat esteitä mielekkäälle ja tavoitteelliselle opiskelulle? Psykologin koulutus antaa hyvät valmiudet tutkia ja tunnistaa hyvinvoinnin mekanismeja, joten opintopsykologeilla on myös tutkimuksellista annettavaa korkeakouluyhteisöjen kehittämiseen.

Opintopsykologia on uusi psykologian sovellusala. Edelleen tarvitaan opintopsykologien keskinäistä yhteistyötä sekä jatkuvaa ammatillista kehittymistä ammatillisen identiteetin vahvistamiseksi (Leinonen, 2010). Lisäksi tarvitaan opintopsykologin työn vaikuttavuuden tutkimusta, mitä onkin Helsingin yliopistossa käynnistetty. Opintopsykologin työn käytäntöjä tulee kehittää tiiviissä yhteistyössä korkeakoulujen opetus- ja ohjaushenkilökunnan sekä hallinnon kanssa. Opintopsykologialla on paljon annettavaa sille, että korkeakouluissa pystytään vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin sekä toimimaan tasa-arvoisesti ja yhteiskunnan hyvinvointia palvelevalla tavalla.



## Lähteet

Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!. Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11.

Kivistö, S., Kallio, E. & Turunen, G. 2008. Työ, henkinen hyvinvointi ja mielenterveys. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:33. Yliopistopaino oy, Helsinki.

Leinonen, T. 2010. Opintopsykologian käynnistämishanke. Joensuun yliopiston W5W2- hankkeiden artikkelijulkaisu. Painossa.

PsM Katri Ruth toimi Esteetön opintopolku työelämään -projektissa tehtävänään käynnistää opintopsykologitoiminta Kuopion yliopistossa ja Savonia-ammattikorkeakoulussa sekä selvittää opintopsykologipalveluiden järjestäminen Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampuksella. Työpaikkana on Itä-Suomen yliopisto. Hän on aiemmin toiminut ohjauksen parissa kuntoutuspsykologina ja työministeriön ESR-projektissa.

”Lainaukset Savonian tuutoreiden koulutuspäivässä kerättyjä vastauksia kysymykseen:  
Mitä tarkoittaa opiskelun esteettömyys?

## Esteetön opintopolku korkeakoulutuksessa

Tämä teos sisältää artikkeleita Esteetön opintopolku työelämään (ESTOPT) -projektin toiminnasta. Projektin keskeisenä tavoitteena on ollut kehittää erilaisia keinoja tunnistaa monenlaisten oppijoiden opintopolun esteitä korkeakoulutuksessa sekä löytää niihin ratkaisuja. ESTOPT-projektia on koordinoanut Savonia-ammattikorkeakoulu, mukana ovat olleet myös Kuopion yliopisto ja Humanistisen ammattikorkeakoulun Kuopion kampus. Projektia ovat rahoittaneet mukana olevat korkeakoulut sekä Euroopan sosiaalirahasto (ESR).

Tässä julkaisussa esitellään esteettömän ohjauksen ja opintopolun sekä opintopsykologitoiminnan kokeiluja ja selvityksiä. Artikkeleissa esitellään käytännönläheisesti kuinka opiskelijan opintopolun esteettömyyttä on pystytty korkeakoulutuksessa viemään eteenpäin. Artikkelien kirjoittajat työskentelevät eri korkeakouluissa opiskelijan ohjauksen ja opetuksen sekä koulutuksen suunnittelun parissa.



Kuva Kaisa Leka



Vipuvoimaa  
EU:lta  
2007–2013



ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

humak Humanistinen ammattikorkeakoulu

ISBN: 978-952-203-104-4 (nid.)  
ISBN: 978-952-203-106-8 (PDF)  
ISSN: 1795-0848  
Julkaisusarja D2/1/2010

[ [www.savonia.fi](http://www.savonia.fi) ]

